

Ympäristön, paikan, tilan ja kulttuurin tulkintaa: maantiede ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa

SIRPA TANI

Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto



Tani, Sirpa (2004). Ympäristön, paikan, tilan ja kulttuurin tulkintaa: maantiede ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa (Interpretation of environment, place, space and culture: geography in the textbooks of Environment and Nature Studies). Terra 116: 3, 131–143.

The article examines geographical education for children under 13 years of age in Finland in the present situation, in which geography is taught as part of 'Environment and Nature Studies', the school subject integrating biology, geography, environmental studies, civics, physics and chemistry. In the content analysis of the school textbooks attention is paid to the role of geography and some of its central concepts. It is shown how the social dimension of the environment is neglected. The local environment of the students is apparent in the books, but it seldom contains any social or cultural elements. The viewpoint of the article comes from the cultural turn in geography and its ideas of subjectivity, identity and the significance of culture. These theoretical debates could offer many useful approaches for geographical education in classrooms.

Sirpa Tani, Department of Applied Sciences of Education, University of Helsinki, P. O. Box 9, FI-00014 University of Helsinki, Finland. E-mail: <sirpa.tani@helsinki.fi>

Maantiedon opetuksen asema ja sisällöt ovat vaihdelleet suomalaisen koululaitoksen historian aikana huomattavasti. Muutoksiin ovat vaikuttaneet ensinnäkin suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, jotka ovat suunnanneet koulutusjärjestelmän kehittämistä. Toiseksi käsitykset opettajan roolista, oppimisesta ja yleisesti kasvatustieteestä ovat muuttuneet, mikä on vaikuttanut koulujen kasvatustavoitteisiin sekä oppiaineiden sisältöihin ja opetusmenetelmiin. Kolmanneksi akateeminen maantiede on muuttunut vuosikymmenien kuluessa (Tani 2003).

Maantiedon opetus alkaa nykyisin peruskoulun seitsemännellä luokalla. Alaluokilla maantieto sisältyy ympäristö- ja luonnontietoon, johon on yhdistetty elementtejä maantiedon lisäksi biologiasista, ympäristöopista, kansalaistaidosta, fysiikasta ja kemiasta. Oppiaineiden integroinnin ja opetussuunnitelman eheyttämisen tarkoituksena on ollut luontoon ja ympäristöön orientoivan aineksen entistä kokonaisvaltaisempi opetus (integroinnista ja opetussuunnitelman eheyttämisestä ks. Uusikylä & Atjonen 2000: 79–83).

Tällä hetkellä opetussuunnitelmat ovat uudistumassa. Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan uudet opetussuunnitelman perusteet ovat olleet voimassa vuodesta 2002 lähtien ja luokkien 3–9 opetussuunnitelmien luonnokset ovat parhaillaan käytössä kokeilukouluissa. Maantiedon asemaan opetus-

suunnitelman uudistus vaikuttaa siten, että vuosiluokilla 1–4 ala kuuluu jatkossakin ympäristö- ja luonnontietoon, mutta viidennellä ja kuudennella luokalla sitä opetetaan yhdessä biologian kanssa. Seitsemännellä luokalla maantiedosta tulee täysin itsenäinen oppiaine.

Artikkelissani tarkastelen maantiedon asemaa osana ympäristö- ja luonnontietoa. Analysoin oppikirjojen välittämää käsitystä maantieteestä. Kiinnitän erityisesti huomiota siihen, miten uuden kulttuurisen maantieteen (*new cultural geography*) näkökulmat välittyvät kirjojen teksteissä. Olen valinnut maantieteen tämän osa-alueen tarkastelun kohteeksi, koska se yhdessä sitä edeltäneiden humanistisen ja kriittisen yhteiskuntamaantieteen kanssa on tuonut ihmisen ja ympäristön suhteen entistä vahvemmin osaksi maantieteellistä tutkimusta. Nämä näkökulmat tarjoavat uusia mahdollisuuksia myös kouluopetukselle. Ihmisen henkilökohtaisen elämismailman, erilaisten osa- ja alakulttuurien olemassaolon sekä erilaisten eturyhmien näkemysten tunnistamisen avulla maantiedon opetus voitaisiin tuoda lähelle oppilaiden omaa arkea ja suomalaista nyky-yhteiskuntaa.

Tarkastelen seuraavaksi ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteita ja sisältöjä maantieteen näkökulmasta. Sen jälkeen esittelen analysoitavan oppi-

kirja-aineiston ja teen yleiskatsauksen kirjojen sisältämään maantieteelliseen ainekseen. Tämän jälkeen kuvaan uuden kulttuurisen maantieteen antia koulumaantiedolle. Nostan esiin tutkimukseeni kannalta keskeisiä näkemyksiä ihmisen ja ympäristön suhteesta. Kiinnitän huomiota myös humanistiseen maantieteeseen, jonka katson tuottaneen kouluopetuksen kannalta tärkeitä kysymyksenasetteluja. Tämän jälkeen seuraa varsinainen oppikirjojen sisällönanalyysi, joka etenee muuttamien uuden kulttuurisen maantieteen keskeisten käsitteiden tulkinnan kautta. Tarkastelun kohteina ovat *ympäristöön, paikkaan, tilaan ja kulttuuriin* liittyvät teemat.

Ympäristö- ja luonnontieto – mihin oppiaineella pyritään?

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet antavat kouluille yleiset suuntaviivat, joiden mukaan ne rakentavat omat opetussuunnitelmansa. Oppiaineiden tavoitteiden lisäksi koulun yleiset kasvatustavoitteet sekä niin sanotut aihekokonaisuudet määrittävät opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Esimerkiksi peruskoulun arvoperustan yhteydessä mainitaan yhteiskunnan moniarvoisuuden, nuorten oman maailmankuvan, kulttuuri-identiteetin, monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen, kestävä kehityksen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvattamisen tärkeys (*Peruskoulun...* 1994: 12–14). Tulevissa opetussuunnitelmissa perusopetuksen arvopohjaksi määritellään ”ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen” (*Perusopetuksen...* 2004: 12). Nämä kaikki sopivat hyvin myös maantieteellisen aineksen opetukseen.

Vuodesta 1994 lähtien maantieto on kuulunut peruskoulun alaluokkien opetuksessa ympäristö- ja luonnontiedon oppiaineeseen, joka ”tarkastelee luontoa ja ihmistä sekä näiden vuorovaikutussuhteita” ja ”luo pohjaa luonnontieteellisen ajattelun kehittymiselle” (*Peruskoulun...* 1994: 78). Oppilaan oma kiinnostus, aktiivisuus ja yhteistoiminnalliset työtavat on määritelty opetuksen keskeiseksi lähtökohdiksi.

Ympäristö- ja luonnontiedossa pyritään oppimisprosessiin, jossa edetään ilmiöiden havaitsemisesta peruskäsitteiden jäsentämiseen ja sitä kautta opitun tiedon soveltamiseen arkielämässä. Oppiaineen tehtäviä määritellään seuraavasti:

Ympäristö- ja luonnontiedon tehtävänä on auttaa oppilasta tutustumaan itseensä, osana lähiyhteisöjä, kansaa

ja ihmiskuntaa. Sen tehtävänä on lisäksi tutustuttaa oppilas maapallon eri alueisiin, niiden luontoon ja kulttuuriin sekä auttaa häntä rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiään. Se ohjaa oppilasta ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja kulttuureita ja arvioimaan ihmisten toiminnan vaikutuksia maapallolla sekä luo pohjaa ekologisesti kestävä ympäristösuhteen syntymiselle.

(*Peruskoulun...* 1994: 78)

Nämä määrittelyt osoittavat oppiaineen monipuolisuuden, mutta samalla sen vaativuuden. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin hahmottuminen, itseensä tutustuminen sekä erilaisten ihmisten ja kulttuurien ymmärtäminen liittävät ympäristö- ja luonnontiedon humanistis-kulttuurisiin oppiaineisiin. Tavoitteissa mainittu luonnontieteellisen ajattelun kehittäminen tulee opetuksen sisällöissä vahvasti esiin: esimerkiksi aineen ja energian sekä maapallon ja sen alueiden tutkiminen korostavat luonnontieteellisiä ulottuvuuksia.

Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteena on myös pyrkiä toteuttamaan arvokasvatusta. Oppilaiden tulisi kasvaa tutkiviksi ja toimiksi kansalaisiksi, joita kiinnostaa luonnon tutkimisen lisäksi sen suojele (*Peruskoulun...* 1994: 78). Myös ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtämiseen liitetään voimakkaasti eettisiä ulottuvuuksia. Näihin kuuluvat esimerkiksi ihmisen toiminnan vaikutusten arviointi, erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen sekä ekologisesti kestävä ympäristösuhteeseen pyrkiminen.

Se, miten ympäristö- ja luonnontiedon opetusta toteutetaan, riippuu opetussuunnitelman lisäksi luokanopettajan asiantuntemuksesta ja kiinnostuksen kohteista. Myös se, millaisen käsityksen luokanopettajaksi opiskeleva on saanut integroitavista oppiaineista (tieteenaloista) opiskeluaikanaan, vaikuttaa siihen, miten hän käsittelee ympäristö- ja luonnontiedon sisältämää ainesta omassa työssään. Koska luokanopettajien tietämys yksittäisistä tieteenaloista on usein melko heikkoa, oppikirjoilla on suuri valta ohjata sitä, mitä tunteilla käsitellään. Siksi onkin tärkeää tutkia sitä, miten oppikirjoissa käsitellään aineeseen liittyviä teemoja.

Aineisto ja menetelmät

Artikkelini perustuu tutkimukseen, jossa analysoin keväällä 2002 käytössä olleita peruskoulun alaluokkien (vuosiluokat 1–6) ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoja (Tani 2002). Aineiston muodostavat seuraavat seitsemän kirjasarjaa: WSOY:n *Luonnontutkija* ja *Verne*, Weilin+Göösin *Luonnontutkija* sekä Otavan *Koulun ympäristötieto*, *Luontokirja*, *Ympä-*

ristöretki ja *Ylli*. Kirjat julkaistiin vuosina 1994–2002, joten ne kaikki on kirjoitettu soveltaen vuoden 1994 valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Yhteensä analysoitavia kirjoja oli yhdeksätoista.

Tulkitsen oppikirjoja sisällönanalyysin, erityisesti sisällön erittelyn lähtökohdista. Sillä tarkoitetaan aineiston analyysimenetelmää, jossa peruslähtökohtana on itse aineisto ja sen tarkastelu viitekehyykseksi valitusta teoriasta nousevien alkuoletusten näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998: 187). Tässä tapauksessa kyseessä on aineiston käsittely teoriasidonnaisesti, jolloin teoria avustaa analyysin eri vaiheissa ja aikaisemman tiedon vaikutus tunnustetaan ja hyödynnetään aineiston tulkinnessa (Tuomi & Sarajarvi 2002: 98).

Alustavassa aineiston analyysissä tarkastelin kirjoja kokonaisuuksina. Kiinnitin erityistä huomiota kirjojen sisällysluetteloihin, joiden perusteella pystyin muodostamaan yleiskäsityksen sisällöstä, eri tieteenalojen piiriin kuuluvien aiheiden osuuksista sekä tekstin etenemisjärjestyksestä (Tani 2002). Tämän yleisen tarkastelun jälkeen kiinnitin tarkemmin huomiota maantiedon osioiden sisältöihin eli siihen, millaista maantiedettä ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjat välittävät lukijalle.

Tarkemman analyysin aluksi poimin kirjoista kaikki ne tekstikohdat, jotka liittyvät seuraaviin maantieteen keskeisiin käsitteisiin: ympäristöön, tilaan, paikkaan, maisemaan, kotiseutuun, kaupunkiin ja kulttuuriin. Tähän artikkeliin olen valinnut osan analysoimistani käsitteistä. Systemaattista analysointia varten kirjoitin kaikki löytämäni tekstikohdat käsitteiden mukaisesti ryhmitellyiksi tiedostoiksi. Tuloksena syntyi 90 sivun tekstimassa, joka toimii jatkossa tekstianalyysini päälähteenä. Aineiston lähiluvun ja maantieteellisten käsitteiden määrittelyn avulla analysoin kirjojen välittämää käsitystä maantieteestä. Analyysin tukena käytin maantieteessä ja opetussuunnitelman perusteissa tehtyjä käsitteiden määrittelyjä ja tutkin niiden esiintymistä oppikirjoissa. Esimerkiksi tilan käsitteen analysointiin sain tukea maantieteestä, jossa tila on määritelty absoluuttiseksi, suhteelliseksi tai sosiaaliseksi. Et sin näihin käsitteisiin liittyviä tekstejä aineistosta. Joissain tapauksissa opetussuunnitelman perusteet tarjosivat analyysin lähtökohdan: esimerkiksi kulttuurin ja ympäristön käsitteitä analysoin opetussuunnitelman tavoitteiden jaotteluiden perusteella. Seuraavaksi esittelen kirjojen sisältämää maantieteellistä ainesta yleisesti, minkä jälkeen esittelen ympäristöön, paikkaan, tilaan ja kulttuuriin liittyviä kirjoissa esiin tulevia näkökulmia (muista tutkimuksessa analysoiduista käsitteistä ks. Tani 2002).

Oppikirjojen maantiedon aines

Mistä lähdetään liikkeelle?

Monet koulut aloittavat ympäristö- ja luonnontiedon opetuksensa ilman oppikirjoja. Markkinoilla olevista kirjasarjoista *Koulun ympäristötieto* aloittaa kolmannelta luokalta, samoin aineistoni keruuvaiheessa *Verne*, johon myöhemmin lisättiin käsikirjamainen alkuopetukseen tarkoitettu *Luonto-Verne*. Seuraavaksi tarkastelen, miten jo ensimmäiseltä luokalta alkavat kirjasarjat johdattelevat lukijansa ympäristö- ja luonnontiedon maailmaan.

Aineistoon kuuluvista kirjoista vanhin, *Luontokirja* (Karhiola ym. 1994), korostaa käsitteiden määrittelyä. Rakennetun ympäristön, eliön ja ravintoketjun määritelmät esitellään kirjan ensimmäisessä kokonaisuudessa, jossa vertaillaan elollista ja elotonta luontoa. Tätä seuraa ihmisen biologiaa käsittelevä osuus, sitten käsitellään avaruutta, ilmaa ja säätä, vettä, kasveja ja eläimiä, joista siirrytään karttaopetukseen. Karttojen yhteydessä esitellään Suomen maisema-alueet ja naapurimaat, joiden jälkeen tarkastellaan vuodenaikoja. Kirjan lopussa perehdytään jätteiden käsittelyyn ja kierrätykseen.

Luontokirjassa eri tieteenaloihin pohjautuvat osiot erottuvat hyvin selvästi ja aiheesta toiseen siirrytään ilman selkeää integrointia. Tästä esimerkkinä mainittakoon siirtyminen ihmisen biologiasta avaruuden käsittelyyn. Kirjan teksti on toteavaa, faktoihin keskittyvää, eikä oppilaan oma-kohtaiseen havainnointiin tai elämykselliseen oppimiseen kiinnitetä huomiota. Huomiota herättää monikon ensimmäisen persoonan runsas käyttö:

Ihmisen toiminta vaikuttaa kaikkeen elämään maapallolla. Ei siis ole samantekevää, millä tavoin vaikutamme ympäristöömme. (Karhiola ym. 1994: 186)

Ympäristö, jossa elämme, on suojelemisen arvoinen. Kun pidämme huolta lähiympäristöstämme, huolehdimme samalla siitä, että maapallomme säilyy elinkel-poisena. (Karhiola ym. 1994: 187)

Ympäristöretki (Karhiola ym. 2000) on osittain *Luontokirjasta* ajantasaistettu versio, osittain itsenäinen uusi kirja. Sisällöltään ja rakenteeltaan se on pitkälti samanlainen kuin *Luontokirja*. Joitain muutoksia on kuitenkin tehty: ihmistä käsittelevästä jaksosta siirrytään veden ja ilman käsittelyyn ja vasta sitten esitellään avaruutta. Kasvien ja eläinten talveen valmistautumisen käsittely on siirretty muiden kasveja ja eläimiä esittelevien jaksojen yhteyteen, mikä on tasapainottanut kirjan rakennetta. *Ympäristöretken* karttaopetus (12 sivua 200:sta) etenee perusrakenteeltaan samalla tavalla kuin *Luontokirjassa*, mutta karttamerkkien jälkeen kirjaan

on lisätty kartan suuntaamista esittelevä sivu. Eri-laisia karttoja esittelevä osio on poistettu, samoin Suomen maisema-alueiden esittely. Lisäyksenä entiseen kokonaisuuteen on maailmankartta. Uutta on kodin toiminnan esittely, johon sisältyvät erilaisen talojen poikkileikkaukset, vedensaantia, viemä-röintiä, sähköistystä, lämmitys- ja viestintäjärjestel-miä käsittelevät kappaleet sekä kodin turvallisuuden ja leikin maailman kokonaisuudet. Kirjan päät-tää *Luontokirjan* tapaan ympäristökasvatusta käsit-televä osio (24 sivua), jossa uutuuksena on kahden sivun mittainen tuotteiden ja tavaroiden elinkaarta käsittelevä jakso.

Luonnonkirjan karttaopetus eroaa muiden kirja-sarjojen käyttämästä lähestymistavasta etenemis-järjestykseltään. Perinteisesti karttaopetus aloite-taan oppilaiden oman lähiympäristön havainnoin-nista ja luokkakartan teosta (ks. esim. Rikkinen 1997: 143–157), mutta *Luonnonkirja* lähtee liike-keelle maapallon satelliittikuvasta. Maailmankar-tan, Pohjoismaiden ja Suomen kartan tutkimisen kautta edetään kohti pienempiä alueita ja päädy-tään koululaisen huoneesta piirrettyyn pohjapiir-rokseen. Tämän jälkeen siirrytään jälleen kohti suurempaa kokonaisuutta tutkimalla ensin urheilukentän karttaa ja viimeiseksi kaupungin opaskar-taa. Lähestymistapa on ristiriitainen kirjan perus-lähtökohdan, oppilaiden omien havaintojen koros-tamisen, kanssa.

Ylli (Karhiola ym. 2001) eroaa muista alkuope-tukseen suunnatuista kirjoista näkökulmaltaan. Kirjassa seurataan Ellan, Abdin ja Villen elämää, jonka kautta tuodaan esiin Suomen eri alueilla elä-vien lasten lähiympäristön erilaisuus. Samalla kir-jassa korostuu monikulttuurisuuskasvatuksen näkö-kulma: Abdi on tummahoinen poika, jonka ihon-väristä kirjassa ei kuitenkaan tehdä erillistä ”nu-meroa”, vaan oppilaiden erilaisuus ja samanlai-suus käsitellään luontevasti aiheittain. *Ylli* (Kar-hiola ym. 2001) poikkeaa muista alkuopetuksen kirjoista myös siinä, että karttaopetus puuttuu lu-kuun ottamatta sääkarttaa ja kahta muuta Suomen karttaa, josta toinen ilmaisee Ellan, Abdin ja Villen kotipaikkakuntien sijainnin ja toinen kuvaa Suo-mea talvella.

Alkuopetukseen suunnatuissa kirjoissa suurin osa esiteltävistä asioista siis toistuu kirjasarjasta toiseen. Käsitteilyjärjestyksessä ja painotuksissa on jonkin verran eroja, mutta kaikille kirjoille yhtei-siä teemoja ovat kasvit, eläimet, ilma ja vesi sekä avaruus. Maantieteellinen aines kirjoissa tarkoittaa lähinnä maapallon ja planetaaristen ilmiöiden esitelyä sekä karttaopetuksen käynnistämistä.

Ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjat sisältä-vät useiden tieteenalojen aineksia osittain erillisinä kokonaisuuksina, osittain yhdistettyinä temoi-

na, minkä vuoksi on epätarkoituksenmukaista ja monissa kohdin mahdotonta vetää selkeitä rajoja maantieteellisen ja muun aineksen välille. Kirjois-sa on kuitenkin joitakin osioita tai teemoja, jotka liittyvät keskeisesti nimenomaan maantiedon ope-tukseen. Seuraavassa esittelen niiden sisältöjä eri luokka-asteiden kirjoissa.

Lähiympäristöstä kaukaisiin alueisiin

Alkuopetuksessa maantieteellinen oppiaines kes-kittyy lähinnä karttaopetukseen ja planetaarisuuteen liittyviin teemoihin. Jonkin verran kirjojen lähiympäristöä käsittelevissä osuuksissa on myös maantieteellisiä näkökulmia, mutta pääpaino on eliöiden tutkimisessa. Kolmannella luokalla sen si-jaan maantieteellistä ainesta liitetään runsaasti lähi-ympäristön opetukseen. Se, miten lähiympäristöä kutsutaan, vaihtelee kirjasarjoittain: *Luonnontutki-jassa* ja *Luonnonkirjassa* puhutaan ”asuinympäris-töstä”, *Koulun ympäristötiedossa* ”kotiseudun ym-päristöstä” ja *Vernessä* ”lähiympäristöstä” ja ”koti-seudusta”.

Kolmannella luokalla luonnonmaantiede, erityi-sesti jääkauden jäljet suomalaisessa maisemassa, on tärkeässä asemassa *Vernessä*, *Luonnontutkijas-sa* ja *Luonnonkirjassa*. *Koulun ympäristötieto* kä-sittelee samaa asiaa vuotta myöhemmin. Jääkau-den yhteydessä kirjat esittelevät suomalaisen mai-seman ominaispiirteitä eri puolilla maata. Myös Suomen aluemaantieto on näkyvästi esillä.

Neljännellä luokalla kaikille kirjoille yhteinen maantieteeseen liittyvä teema on Pohjois-Euroop-pa. *Koulun ympäristötiedossa* esitellään Pohjois-maat ja Baltia, mutta *Vernessä*, *Luonnonkirjassa* ja *Luonnontutkijassa* myös Venäjän Euroopan puoleinen osa. Kaikkia viidennen luokan kirjoja yh-distää Eurooppa. Avaruuden ja planetaaristen il-miöiden käsittely on sijoitettu viidennelle luokal-le *Luonnontutkija*- ja *Verne*-sarjoissa, mutta *Kou-lun ympäristötiedossa* vasta kuudennelle luokalle. *Koulun ympäristötieto* sen sijaan käsittelee viiden-nellä luokalla Afrikan maantietoa.

Kuudennen luokan kirjoissa siirrytään kaukai-sempien alueiden käsittelyyn, tosin *Luonnontutki-jassa* käsitellään myös syitä metsien ja soiden run-sauteen Suomessa. Maantieteeseen liittyvät koko-naisuudet keskittyvät Afrikan, Aasian ja Australian maantietoon sekä ympäristön saastumiseen ja suo-jeluun. *Koulun ympäristötiedossa* käsitellään ener-gianlähteitä, avaruutta, Aasiaa sekä Australiaa ja Oseaniaa. *Vernessä* puolestaan tarkastellaan ihmi-sen toimintaa eri puolilla maapalloa keskittyen Aa-sian, Australian, Oseanian ja Amerikan mannerten maantietoon. Kirjan päättää kestävästä kehitystä kä-sittelevä kokonaisuus.

Uusi kulttuurinen maantiede ja maantiedon opetus

Kulttuurinen käänne – taustaa ja sisältöjä

Jotta pystyisin tarkemmin pureutumaan siihen, millaista *maantieteellistä ajattelua* kirjat välittävät, analysoin kirjojen sisältöä tiettyjen maantieteen keskeisten käsitteiden valossa. Artikkelini taustalla olevassa laajemmassa tutkimuksessa (Tani 2002) analysoiduista käsitteistä valitsin tähän *ympäristön, paikan, tilan* ja *kulttuurin* käsitteet, koska niiden avulla pääsen tarkastelemaan ihmisen ja ympäristön suhteen kuvaamista. Analyysini perustuu sellaisiin humanistisen maantieteen ja uuden kulttuurisen maantieteen tuottamiin näkemyksiin, joita voitaisiin soveltaa myös kouluopetuksessa. Seuraavaksi teen lyhyen katsauksen näiden lähestymistapojen kehittymiseen, niiden keskeisiin sisältöihin ja merkitykseen kouluopetukselle.

Maantiede on tieteenalana jaettu perinteisesti yleismaantieteeseen ja aluemaantieteeseen. Molemmat ovat kuuluneet maantieteen kouluopetukseen, usein kuitenkin niin, että opetuksen aluksi on painotettu enemmän aluemaantieteellistä ja loppuvaiheessa yleismaantieteellistä näkökulmaa (Rikinen 1997: 10).

Toisena suurena maantieteen sisäisenä jaotteluna voidaan pitää yleismaantieteen jakamista luonnonmaantieteeseen ja kulttuurimaantieteeseen (*human geography*). Luonnonmaantieteen tutkimuskohteet ja -näkökulmat liittyvät maantieteen selvästi luonnontieteisiin, kun kulttuurimaantieteessä heijastuvat humanististen ja yhteiskunnallisten tieteiden näkökulmat. Peruskoulun opetussuunnitelmissa todetaankin, että ”[m]aantiedon opetuksen tulee toimia siltana luonnontieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen ajattelun välillä” (*Perusopetuksen...* 2004: 181).

Aikanaan vahva aluemaantiede menetti merkitystään 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin spatiaalisten mallien ja teoreettisten sijaintikuvioiden rakentelu nousivat keskeisiksi lähestymistavoiksi (Haarni ym. 1997: 11). Tämä vaikutti myös koulumaantiedon sisältöihin ja opetustapoihin. Samaan aikaan ryhdyttiin arvostelemaan positivistista maantiedettä siitä, että se oli unohtanut malliensa maailmasta keskeisen toimijan, ihmisen. Syntyi kaksi uutta toisistaan poikkeavaa kulttuurimaantieteen suuntausta: kriittinen yhteiskuntamaantiede ja humanistinen maantiede (ks. Cloke ym. 1991; Haarni ym. 1997; Häkli 1999).

Kriittisessä yhteiskuntamaantieteessä kiinnitettiin huomiota yhteiskunnallisiin epäkohtiin ja haettiin näkökulmia marxilaisesta yhteiskuntateoriasta ja strukturalismista (Haarni ym. 1997: 12; Häkli

1999: 106; ks. Harvey 1973; Peet 1978; Massey 1984). Humanistinen maantiede puolestaan keskittyi yksilön merkityksen korostamiseen: sen mukaan ihmisen ympäristösuhteen tuli olla yksi keskeisistä maantieteen tutkimuskohteista (ks. Tuan 1974; Relph 1976; Ley & Samuels 1978).

Humanistinen maantiede ja kriittinen yhteiskuntamaantiede alkoivat lähentyä toisiaan 1980-luvun kuluessa, jolloin huomattiin, että nämä kaksi erilaisesta näkökulmasta ja erilaiselta tieteenfilosofiselta pohjalta maailmaa tarkastelevaa perinnettä täydensivät toisiaan monin tavoin (Kobayashi & Mackenzie 1989). Uusia näkökulmia syntyi esimerkiksi feminismin, postmodernismin ja kulttuurisen käänteen vaikutuksesta (Haarni ym. 1997: 20). Koska tässä artikkelissa tarkastelen erityisesti uuden kulttuurisen maantieteen antia koulumaantiedolle, esittelen seuraavassa lyhyesti niin kutsutun kulttuurisen käänteen sisältöjä maantieteellisessä tutkimuksessa.

Humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä on 1990-luvulta lähtien korostunut entistä voimakkaammin kiinnostus spatiaalisuuden merkitykseen. Samaan aikaan kun tilan merkitys korostui yhteiskuntatieteissä, maantieteessä *kulttuuri* nousi yhdeksi keskeisimmistä käsitteistä *tilan* rinnalle. Yhtenä tärkeimpänä keskustelun virittäjänä voidaan pitää Peter Jacksonin (1989) teosta *Maps of meaning*, jossa Jackson korostaa kulttuurin käsitteen uudelleen määrittelyn tärkeyttä. Lähestymistapaa on kutsuttu maantieteen kulttuuriseksi käänneeksi (*cultural turn*), uudeksi kulttuurimaantieteeksi tai (uudeksi) kulttuuriseksi maantieteeksi (*new cultural geography*) sekä maantieteelliseksi kulttuurintutkimukseksi. Sen pohdinta herätti erittäin vilkkaan keskustelun (esim. Philo 1991; Cosgrove 1993; Duncan 1993; Jackson 1993; Price & Lewis 1993; McDowell 1994; Mitchell 1995; Barnett 1998; Cook ym. 2000; Suomessa esim. Karjalainen 1995; Raivo 1996; Vuolteenaho 2002). Tässä artikkelissa käytän termiä *uusi kulttuurinen maantiede* viitattaessani tähän keskusteluun.

Uuden kulttuurisen maantieteen tärkeimpiin saavutuksiin kuuluvat identiteetin ja subjektiivisuuden uudet määrittelyt, samoin erojen, vallan ja vastarinnan tutkiminen (esim. Routledge & Simons 1995; Stewart 1995; Duncan 1996; Longhurst 1997; Ainley 1998; Bale & Philo 1998; Nast & Pile 1998). Feministiset, postkolonialistiset ja poststrukturalistiset lähestymistavat ovat haastaneet perinteisiä ilmiöiden analysointi- ja kuvaamistapoja nostamalla esiin kysymyksiä siitä, kenen näkökulmasta varsinaisesti on kysymys ja kenen ääni on jätetty kuulematta (Barnes & Gregory 1997: 90; McDowell 1997: 125).

Siltoja maantieteen ja maantiedon välille

Uusi kulttuurinen maantiede tarjoaa monia uusia lähestymistapoja maantieteen opetukseen. Samoin kuin muu kulttuurintutkimus (*cultural studies*), se korostaa kulttuuria prosessina, joka vaikuttaa ihmisten elämäntapaan, tapaan suhtautua itseensä ja muihin ihmisiin sekä maailmaan ympärillämme (Morgan 2000a: 282). Kuten Manuela Malheiro Ferreira (2003: 65) toteaa, maantieteen opetuksen tulee reagoida sekä maantieteen että yhteiskunnan muutoksiin: oppilaat tulevat monissa maisista entistä useammin hyvin erilaisista kulttuurisista konteksteista, joiden huomioon ottaminen opetuksessa on tärkeää. Uusi kulttuurinen maantiede tarjoaa keinoja tähän: identiteetin merkityksen korostaminen, kulttuurin käsittäminen rinnakkain elävinä osa- ja alakulttuureina sekä yksilön arvomaailman kriittinen pohdinta ovat esimerkkejä uusista näkökulmista. Kun maantiedon opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden oma elämisaailma ja heidän omat kulttuurinsa, oppiaine tuodaan lähemmäksi heidän arkeaan ja nykyistä yhteiskuntaa, jota leimaa entistä suurempi moniarvoisuus ja kulttuuri-identiteettien kirjo.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että akateemisen maantieteen ja maantiedon opetuksen välillä vallitsee kuilu (Tani 2004; Béneker ym. 2004). Vaikka uuden kulttuurisen maantieteen piirissä tutkitaan nimenomaan ihmisten arkeen liittyviä asioita, ne eivät useinkaan siirry koulujen opetussuunnitelmiin, oppikirjoihin tai käytännön opetustyöhön. Optimistisesti voidaan ajatella, että kyseessä on vain viive, jonka jälkeen myös uuden kulttuurisen maantieteen näkemykset välittyvät kouluihin. Uusien lähestymistapojen avulla opetus pystyisi nykyistä paremmin seuraamaan yhteiskunnallista kehitystä ja antamaan uusia työkaluja ihmisen ja ympäristön välisten suhteiden ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Ympäristö- ja luonnontiedon ”ympäristö”

Ympäristö- ja luonnontiedon nimessä esiintyvät kaksi käsitettä, *ympäristö* ja *luonto*, ovat arkikielessä niin tuttuja, ettei opetussuunnitelman perusteissaakaan ole katsottu tarpeelliseksi määritellä niitä. Erityisesti ympäristön käsite sisältää monia, keskenään ristiriitaiseltakin vaikuttavia merkityksiä, joita kuitenkin yhdistää yhteinen ydin: ympäristö sijaitsee jonkin ympärillä. Oppiaineen tavoitteissa käsitettä käytetään seuraavissa merkityksissä: eliöiden elinympäristö, oppilaan oma elinympäristö tai lähiympäristö, rakennettu ympäristö

luonnon vastakohtana, ihmisten elinympäristöt eri alueilla sekä ympäristön suojeleminen ja ekologisesti kestävä ympäristösuhte. Seuraavassa tarkastelen tämän jaottelun pohjalta sitä, miten ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjat käyttävät ympäristön käsitettä.

Koska havainnoinnin oppiminen mainitaan yhtenä ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteena, on mielestäni yllättävää, että tarkastelemani kirjat sisältävät suhteellisen vähän oppilaiden omiin aistihavaintoihin perustuvia tehtäviä. Suurin osa kirjojen tehtävistä perustuu näköhavaintoihin, mutta muutamia kuuloon perustuvia tehtäviä on mukana: lähiympäristön tarkasteluretken yhteydessä tehdään äänikartta (Holste ym. 1998a: 40) ja parissa tehtävässä tarkkaillaan lintujen laulua (Aho ym. 1995: 181; Holste ym. 1998a: 209). Vaikka muita aisteja tutkitaan ihmisen biologiaa tarkastelevissa osuuksissa, niiden välittämää informaatiota ei ole liitetty lähiympäristön havainnointitehtäviin. Ainakaan tältä osin opetussuunnitelman pyrkimys eri aineiden väliseen integrointiin ei toteudu, vaan oppiaineiden sisällöt pidetään kirjoissa selvästi erillisinä kokonaisuuksina.

Ympäristöön liittyvät esteettiset arvot tai tunteet tulevat kirjoissa hyvin harvoin esille lähiympäristön tutkimisen yhteydessä. Tämänkaltaisia subjektiivisia tulkintoja sisältyy ainoastaan alkuopetuksessa käytettävän *Aineiden maailma* -kirjan tehtävään, jossa kehoitetaan etsimään lähiympäristön kauneimpia kallioita sekä kolmannen ja neljännen luokan käyttöön tarkoitettua *Luonnontutkijan* tehtävään, jossa pyydetään kuvailemaan lähiympäristön kauneinta paikkaa. Tämän perusteella väitän, etteivät ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjat täytä kovinkaan hyvin opetussuunnitelman perusteissa mainittua tavoitetta pyrkii siihen, että oppilas oppisi luonnossa liikkuen hankkimaan elämyksiä ja havaitsemaan luonnon kauneuden (*Peruskoulun...* 1994: 78). Tekstikirjojen rinnalla käytettävät tehtäväkirjat sisältävät tavoitteen suuntaisia harjoituksia jonkin verran enemmän, mutta silti on huomattava, kuinka vähän oppikirjat painottavat lähiympäristön elämyksellisen kokemisen tärkeyttä. Ympäristön esteettisen arvottamisen perusteet – se, mikä tekee luonnosta jonkun mielestä kauniin ja kenen käsitys esteettisesti miellyttävästä ympäristöstä koetaan arvokkaaksi – jäävät käsittelemättä. Samalla myös se, miksi tiettyjä ympäristöjä halutaan suojella, jää pohtimatta.

Eliöiden elinympäristön ja oppilaiden oman lähiympäristön lisäksi kolmantena opetussuunnitelman perusteissa (*Peruskoulun...* 1994) mainittuna ympäristön käsitteen ulottuvuutena on luonto ja sen ero rakennetusta ympäristöstä. Tämä erottelu tulee esille monissa tutkimissani kirjoissa. Esimer-

kiksi *Luonnonkirja* määrittelee kyseiset käsitteet seuraavasti:

Ympäristöä, jota ihmiset eivät ole muokanneet ja rakentaneet, kutsutaan luonnonympäristöksi. Monet kasvi- ja eläinlajit vaativat viihtyäkseen luonnontilassa olevan ympäristön. (Honkanen ym. 2001: 46)

Ihmisen rakentamaa ja muokkaamaa ympäristöä sanotaan rakennetuksi ympäristöksi. Rakennettu ympäristö suunnitellaan ihmisten asumista, liikkumista, työskentelemistä ja harrastamista varten. Ihmiset rakentavat taloja, teitä, rautateitä ja tehtaita, ja raivaavat ympäristöään pelloiksi ja puistoiksi. Tällä tavoin luonnonympäristö muuttuu rakennetuksi ympäristöksi. (Honkanen ym. 2001: 47)

Jako kahteen erilaiseen ympäristöön vaikuttaa määritelmässä selkeältä, mutta pohtimatta jää, missä määrin on olemassa sellaista ympäristöä, jota ihminen ei olisi millään tavalla muokannut. Tämän kysymyksen esittäminen voisi herättää oppilaissa mielenkiintoisia pohdintoja siitä, missä kulkevat ihmisen ja luonnon rajat.

Tarkasteluni osoittaa, että oppikirjoissa ympäristöllä tarkoitetaan useimmiten joko luonnonympäristöä, rakennettua ympäristöä tai oppilaan omaa lähiympäristöä. Näiden kaikkien kohdalla käsitellään myös ympäristöön liittyviä ongelmia ja niiden ratkaisukeinoja. Ihmisten toiminta näkyy ympäristössä erilaisina jälkinä, mutta he itse eivät näytä kuuluvan ympäristöön. Se, mikä ympäristölle annetuista merkityksistä puuttuu, on sosiaalisen ympäristön ulottuvuus. Voidaankin todeta, että ”(y)mpäristö- ja luonnontiedon välittämä käsite ympäristöstä lähinnä luontona ja rakennettuna ympäristönä aiheuttaa ympäristön pysymisen yksilön ulkopuolella olevana kokonaisuutena. Sen sijaan ajatus, jossa myös sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö tulisivat vahvasti esiin luonnon ja rakennetun ympäristön rinnalla, ei toteudu kunnolla.” (Suomela & Tani 2004: 55)

Henkilökohtainen paikka

Paikan käsite on arkimerkityksessään totuttu liittämään nimettyihin kohteisiin maanpinnalla. Tässä merkityksessä sitä on käytetty myös perinteisessä maantiedon opetuksessa: maantieto on ollut paikkoihin liittyvää tietoutta. Ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa sanaa käytetään nimenomaan tässä arkikielen merkityksessä, joten erillisen käsitteellisen analyysin tekeminen paikan merkityksistä ei ollut tarpeen. Seuraavassa tarkastelen paikan käsitettä humanistisen maantieteen ja uuden kulttuurisen maantieteen näkökulmista ja arvioin sitä, kuinka paikan teoreettiset merkitykset välittyvät koulukirjoissa.

Humanistisessa maantieteessä paikka määriteltiin subjektin kautta eleyksi ja koetuksi tilaksi (ks. esim. Tuan 1977). Näin ajateltuna yksilön välittömät kokemukset lähiympäristöstä rakentavat hänen ympärilleen ainutlaatuisen paikan. Paikkaan kuuluminen tuo toisille turvallisuuden tunteen, mutta toisia luja kiinnittyminen saattaa ahdistaa. Yi-Fu Tuanin *topofilian* käsite sisältää nimenomaan nuo turvalliset tunteet – kielteisiä paikkaan liittyviä tunteita Tuan kutsuu *topofobiaksi*, paikan peloksi (Tuan 1974, 1977). Tällaiset voimakkaat kokemukset vaikuttavat ihmisen toimintaan arkielämässä. Pelon paikat ja myönteiset mielenmaisemat toimivat kiintopisteinä elämismaailman kartalla.

Humanistista maantiedettä arvosteltiin muun muassa siitä, että se jätti huomiotta sosiaalisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden, jossa ihmiset elivät (humanistisen maantieteen kritiikistä ks. esim. Rose 1993; Barnes & Gregory 1997). Uudessa kulttuurisessa maantieteessä subjektiivinen kokemus on liitetty sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Yksilö luo ympäristöstään erilaisia paikkoja riippuen hänen henkilökohtaisesta asemastaan: esimerkiksi ikä, sukupuoli, sosiaalinen asema tai vaikkapa kulttuurinen tausta vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä paikoille annetaan. Näin ajateltuna paikka on aina henkilökohtaisen lisäksi myös jaettu, *intersubjektiivinen*.

Paikan käsite tarjoaa kouluopetukselle tärkeitä näkökulmia. Sen avulla voidaan lähestyä oppilaiden omaa henkilökohtaista suhdetta ympäristöönsä ja vahvistaa heidän paikkaan kuulumisen tunnettaan ja sitä kautta identiteettiään (Cannings 2002: 116). Jokainen liittyy merkityksiä ympäristöönsä omien kokemustensa, aikaisempien tietojensa ja muiden ihmisten tai kulttuurin tuottamien merkitysten välityksellä. Jaettujen paikkamielikuvien tulkinta lisää maantiedon opetuksen kiinnostavuutta ja tuo sen entistä lähemmäs oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Populaarikulttuurin tuotteet ovat tulleet uuden kulttuurisen maantieteen myötä tärkeiksi maantiedon oppituntien materiaaleiksi (ks. esim. Tani 1997; Morgan 2001). Myös eettisillä ja esteettisillä arvostuksilla on merkitystä paikkojen kokemisessa. Kun opetuksen sisällytetään eettisten ja esteettisten kysymysten pohdinta, tulee mahdolliseksi oppilaiden kasvu aktiiviseksi kansalaiseksi, jotka paitsi tiedostavat ympäristön ongelmat myös pystyvät toimimaan ympäristönsä hyväksi (esim. Edwards 2002).

Tarkastelemieni oppikirjojen teksteissä paikan käsitettä käytetään sen arkimerkityksessä. Myöskään ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteissa paikan henkilökohtaisia merkityksiä ei kirjata eksplisiittisesti, vaikka ne ovatkin luettavissa ikään kuin

rivien välistä: tavoitteena on muun muassa auttaa oppilasta oman kulttuuri-identiteettinsä rakentamisessa sekä luonnossa liikkuen hankkimaan sieltä elämyksiä (*Peruskoulun...* 1994: 78). Ihmisen ja ympäristön suhde on keskeisesti esillä, mutta oppilaiden ympäristöön liittämät merkitykset jäävät ilman erityistä painoarvoa.

Opetussuunnitelmiin perehtymisen jälkeen rohkenen väittää, että kysessä on pikemminkin lähiympäristön subjektiivisten tulkintojen *unohtuminen* kuin tietoinen häivyttäminen koulujen opetussuunnitelmista. Ympäristön havainnointia pidetään tavoitteissa tärkeänä, mutta koska oppiaine liitetään vahvasti luonnontieteelliseen ajatteluun, nimenomaan luonnontieteelliset ympäristön tutkimusmenetelmät korostuvat – elämysten ja kokemusten kustannuksella. Mikään ei estä opettajaa painottamasta oppilaiden tunteiden ja omien mielikuvien merkitystä opetuksessa, mutta oleellista tämän analyysin kannalta on se, ettei opetussuunnitelma eivätkä koulun oppikirjat erityisesti kannusta ohjaamaan opetusta tähän suuntaan.

Monimerkityksinen ja kadoksissa oleva tila

Uudessa kulttuurisessa maantieteessä eletty ja koettu tila sekä tilan tuottamiseen liittyvä problematiikka ovat keskeisiä kiinnostuksen kohteita. *Tila* on maantieteen kattokäsite, joka nousi positivismiin ja spatiaalista analyysia korostaneen maantieteen aikana 1960- ja 1970-luvulla tieteenalan ytimeen (Häkli 1999: 51). Tila, joka aikaisemmin aluemaantieteen aikakaudella oli ymmärretty *absoluuttisena* (sijaintina, etäisyytenä tai aluekehikkona), ymmärrettiin nyt *suhteellisena*, jonka merkitys vaihteli riippuen tarkasteltavasta toiminnasta ja jota voitiin tarkastella teoreettisten mallien avulla. Myöhemmin tilaa on tulkittu *sosiaalisena*, relationaalisena. Humanistisessa maantieteessä korostui yksilöiden henkilökohtainen suhde ympäristöön, eletty ja koettu tila, kun puolestaan kriittisessä yhteiskunta- ja maantieteessä kiinnostuttiin yhteiskunnallisesti tuotetusta tilasta (Häkli 1999: 82; vrt. Couclelis 1992: 231).

Maantiedon opetuksessa tilan kaikki ulottuvuudet ovat soveltamiskelpoisia. Perinteiset ajatukset absoluuttisesta tilasta ovat opetuksessa jatkuvasti mukana: kohteiden sijainti maapallon pinnalla tai karttojen koordinaatistoissa, välimatkojen merkitys sekä erilaisten alueiden käsitteleminen ovat tuttuja jokaiselle maantietoa koulussa opiskelleelle. Suhteellisen tilan käsite tulee esiin esimerkiksi aikatausyyksien tarkastelussa tai teoreettisissa keskustelu- ja vaikutusalueille. Sosiaalinen tila sen si-

jaan on maantieteen kouluopetukselle suhteellisen uusi, mutta erittäin tärkeä käsite, jonka avulla voidaan tarkastella oppilaiden henkilökohtaista suhdetta ympäristöönsä tai esimerkiksi samaan fyysiseen tilaan sisältyviä erilaisia tulkintoja. Piste kartalla saa erilaisia merkityksiä riippuen siitä, kuka sitä tarkastelee. Tilasta voidaan myös taistella, mistä kuvaavina esimerkkinä mainittakoon Helsingissä viime vuosina käydyt kiistat Töölönlahden suunnittelusta sekä keskustelu rullalautailusta julkisilla paikoilla. Eri ihmisten tai ryhmien erilaiset käsitykset siitä, miten julkista tilaa voi käyttää, törmäävät usein toisiinsa hyvinkin voimakkaasti.

Sosiaalisen tilan käsite saattaa vaikuttaa abstraktilta ja vieraalta peruskoulun opetuksen näkökulmasta, mutta kuitenkin se on lähellä oppilaiden arkea. Ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa käsitettä eikä sen sisältämiä merkityksiä juurikaan esiinny. Sosiaalinen tila, jossa lapset elävät, ei näyttäydy kirjoissa sellaisena kuin he sen kohtaavat (lasten ja nuorten tilan käytöstä ja kokemuksista ks. Skelton & Valentine 1998; Holloway & Valentine 2000; Aitken 2001; Tolonen 2001; Kaivola & Rikkinen 2003). Jotta oppilaille tarjoutuisi mahdollisuuksia ympäröivän maailman ymmärtämiseen, opetuksen tulisi tarjota mahdollisimman konkreettisia tarttumapintoja, käytännön ”työkaluja”, joilla todellisuutta voidaan ymmärtää (abstraktien asioiden opettamisesta konkreettisten esimerkkien avulla ks. Leat 1998; Carter 2000: 182).

On ymmärrettävää, ettei oppikirjojen kieleen kuulu vaikeasti hahmotuvaa tilan käsitettä sellaisenaan. Ajateltaessa nyky-yhteiskunnan tilanetta ja oppilaiden elämistä maailmassa, jossa he jatkuvasti joutuvat reagoimaan ympäristössään oleviin, keskenään erilaisiin merkityksiin, on kuitenkin mielestäni yllättävää, etteivät koulukirjat heijasta juuri lainkaan tätä arjen keskeistä ulottuvuutta. Osasyynä ”tilan unohtumiseen” oppikirjoista lienee opetussuunnitelmien puutteellisuus tältä osin: niissäkään ei mainita tilaa tai ympäristöä sosiaalisen merkityksenannon kohteena tai sen ilmentymänä (ks. *Peruskoulun...* 1994). Tässä mielessä ympäristön ja tilan käsitteiden käyttö kirjoissa muistuttaa toisiaan: ympäristö- ja luonnontieto näyttää sivuuttavan ympäristön sosiaalisen merkityksen, jonka huomioon ottaminen olisi tärkeää kestäväen kehityksen periaatteiden toteutumiseksi (vrt. Morgan 2000b: 177).

Monipuolinen, mutta kaukainen kulttuuri

Ympäristö- ja luonnontieto painottaa siis vahvasti luonnontieteellistä näkökulmaa ihmisen ja ympä-

ristön vuorovaikutussuhteiden tarkastelussa. Tämän rinnalla oppiaineeseen kuuluu kuitenkin myös kulttuurisia ulottuvuuksia: tavoitteena on myös ”auttaa oppilasta tutustumaan itseensä, osana lähiyhteisöjä, kansaa ja ihmiskuntaa”, ”tutustuttaa hänet maapallon eri alueiden luontoon ja kulttuuriin sekä auttaa häntä rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiään”. Pyrkimyksenä on ohjata oppilas ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja kulttuureita. (*Peruskoulun...* 1994: 78).

Kulttuurin käsitettä ei erityisemmin määritellä oppikirjoissa, vaan sitä lähestytään ongelmatomana, tiettyihin kansoihin, etnisiin ryhmiin tai maanosiin liittyvänä ilmiönä. Kuten monissa uuden kulttuurisen maantieteen tutkimuksissa on osoitettu, *kansallisuus* on sosiaalisesti rakennettu käsite, jonka avulla on voitu perustella monia ideologioita pyrkimyksiä. Samalla on tehty eroa ”meidän” ja ”muiden” välille (suomalaisuuden rakentumisesta ks. Knuutila & Paasi 1995; Gordon ym. 2002; Tervo 2003).

Oppikirjoissa suomalaisuus näyttäytyy lähinnä muutamien etnisten vähemmistökulttuurien kuvausten kautta, joiden rinnalla valtakulttuurin olemassaolo jää käsittelemättä. Samalla kuitenkin kirjoista muodostuu vaikutelma, että jokin ”suomalainen kulttuuri” on olemassa. Suomalaisuudesta ja jonkin verran myös Suomen eri alueiden asukkaista kirjat kertovat lyhyiden, usein stereotyyppisten mainintojen kautta, joista seuraavassa on muutama esimerkki:

Mökkeily, veneily, kalastus ja uiminen ovat suomalaisten suosimia kesäharrastuksia. (Honkanen ym. 2001: 124)

Me suomalaiset harrastamme mielellään liikuntaa. Me liikumme paljon luonnossa. (Holste ym. 1998a: 34)

Saunominen, onkiminen, makkaranpaisto ja lavatanssit ovat supisuomalaista kesäloman viettoa. (Holste ym. 1998a: 65)

Näiden esimerkkien kautta lukija saa käsityksen, jonka mukaan on olemassa ”meidän suomalaisten” ryhmä, johon kuuluvat jakavat samanlaiset vapaa-ajanviettotavat ja arvostukset. Kysymättä jää, kuinka moni nykyisistä koululaisista kokee esimerkiksi tanssilavojen viihteen supisuomalaiseksi kesänviettotavaksi. Millä tavalla esimerkit liittyvät tämän päivän lasten ja nuorten maailmaan – todellisuuteen, jossa suurin osa viettää valtaosan ajastaan kaupunkimaisessa ympäristössä? Ovatko kyseessä oppikirjan kirjoittajien henkilökohtaiset käsitykset suomalaisuuden olemuksesta?

Vieraiden kulttuurien ymmärtämistä pidetään kirjoissa tärkeänä. Kun erilaisuuden teemat liite-

tään lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa, peruskoulun arvoperustaan kuuluvat monikulttuurisuuden ja kansainvälistymiseen liittyvän ymmärryksen tavoitteet toteutuvat – ainakin oppikirjojen tekstien tasolla. Suomessa asuviin vähemmistökulttuureihin kiinnitetään erityistä huomiota: suomenruotsalaisuus, saamelaisuus ja romanikulttuuri käsitellään suomalaista valtakulttuuria tarkemmin. Saamelaisten yhteydessä kerrotaan heidän perinteisistä elinkeinoistaan poronhoidosta ja kalastuksesta, mutta samalla mainitaan myös, kuinka nykyisin monet heistä työskentelevät palveluja matkailuelinkeinojen parissa. Saamelaisalueen ulottuminen Suomen lisäksi myös Ruotsin, Norjan ja Venäjän alueelle mainitaan (Nyberg ym. 2001a: 120). Sekä *Verne-* että *Koulun ympäristötieto* -kirjoissa annetaan esimerkkejä saamen- ja romaninkielisistä sanoista ja kerrotaan kulttuuriin liittyvistä tavoista. Näiden esimerkkien kautta vähemmistökulttuurit tulevat oppilaille tutuiksi, mutta samalla vedetään helposti uusia rajoja erilaisten ryhmien välille.

Suomen liittyttyä Euroopan unioniin ”eurooppalaisuutta” on alettu käsitellä oppikirjoissa entistä enemmän, kun aikaisemmin Euroopan kulttuureja esiteltiin koulukirjoissa pääasiassa valtioittain. Laajimmin eurooppalaisuutta käsitellään *Verne 5-* kirjassa, mutta myös *Luonnontutkija 5–6:*ssa sitä määritellään tiettyjen kulttuuristen tekijöiden avulla. Eurooppalaisia yhdistäviksi tekijöiksi mainitaan Euroopasta alkunsa saaneet klassinen musiikki ja baletti (Holste ym. 1998b: 83), maanosan asema länsimaisen kulttuurin kehtona, kristinuskon merkitys sekä tieteiden ja taiteiden tukeminen ja niiden vapaus (Aho ym. 1996: 64–65). Tämä kirjojen välittämä käsitys on vahvasti latautunut ja yksipuolinen. Voidaankin pohtia, kenen määrittelemästä eurooppalaisuudesta esimerkeissä puhutaan ja kuinka moni Euroopan asukkaista tunnistaa annetun kuvan omakseen.

Alueellisten stereotyyppien käyttö ja ajatus kansanluonteiden olemassaolosta on ollut vahvasti esillä maantiedon oppikirjoissa. Pentti Tapanan (2003: 407) mukaan ”(i)dealistiset piirteet kansakoulun maantiedon oppikirjoissa juontuvat J. L. Runebergin ajatuksista, Lönnrotin kokoamasta Kalevalasta ja Z. Topeliuksen kirjallisesta tuotannosta”. Toisaalta on väitetty, ”että peruskoulun tulon myötä myös kansanluonteiden kuvauksista luovuttiin Suomessa vähitellen”, mikä ”vähensi myös selvästi käytettyjen maantiedon oppikirjojen asenteellista suuntaavuutta ja antoi näin paremmat edellytykset kansainvälisyyskasvatukselle, ehkä myös Toiseuden representaatiolle uudessa, neutraalimmasa sävyssä” (Knuutila & Paasi 1995: 82; ks. myös Paasi 1984, 1996). Tätä taustaa vasten on mielen-

kiintoista analysoida sitä, millä tavalla nykyiset oppikirjat käsittelevät kansoja ja kulttuureja.

Suomalaisia maakuntia ja suomalaisuutta siis käsitellään kirjoissa melko niukasti. Joitakin stereotyyppisiä mainintoja kirjat sisältävät. Samankaltaisia stereotyyppioita esiintyy myös muiden kansojen käsittelyn yhteydessä (stereotyyppioista ks. Binns 1996). Aineistoa läpikäydessä nämä maininnat tuntuivat eroavan oppikirjojen tekstin yleisestä, hyvin asiapainotteisesta sävystä huomattavasti – syntyi vaikutelma, että stereotyyppi olivat ikään kuin jääneet oppikirjojen sivuille menneiltä ajoilta. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä näistä kansojen ja kulttuurien luonnehdinnoista:

Savolainen iloisuus ja huumori saa kaikki hyvälle tuulle. (Nyberg ym. 2001a: 135)

Ahkeruudellaan islantilaiset ovat karulla saarellaan saavuttaneet korkean elintason, joka näkyy hyvin maan pääkaupungin Reykjavikin eli ”Savuavan lahden” kaduilla. (Nyberg ym. 2001b: 210)

Maailmalla Tanska tunnetaan miellyttävänä ja siistinä hyvinvointivaltiona, jonka asukkaat näyttävät iloisilta ja onnellisilta. (Aho ym. 1995: 148)

Muiden slaavien tavoin venäläiset ovat seurallisia ihmisiä, jotka saavat hyvin aikansa kulumaan juomalla teetä, syömällä monenlaisia pikku herkkuja ja seurustelemalla ystävien kanssa. (Nyberg ym. 2001c: 79)

Verrattuna Anssi Paasin (1984) tutkimiin vanhoihin maantiedon oppikirjoihin suurin ero on näiden luonnehdintojen melko myönteinen sävy. Toisaalta voidaan pohtia sitä, mihin kansoihin näitä luonnekuvauksia liitetään ja millaisia viestejä ne sisältävät. Onko sattumaa, että pohjoismaalaisia kuvataan ahkeriksi ja hyväntuulisiksi, kun venäläiset puolestaan niputetaan muiden slaavien kanssa yhdeksi ryhmäksi, jonka jäsenten ajankäyttöä kuvataan toisaalta sosiaalisesti mutta ei erityisemmin ahkeraksi? Samalla voidaan miettiä, mihin tällaisia yleistäviä kuvauksia tarvitaan.

Kulttuurin käsitteeseen liittyy vahvasti myös eri uskontojen esittely. Erityisesti islamista, mutta myös hindulaisuudesta ja buddhalaisuudesta, kerrotaan melko tarkasti. Uskonnon vaikutus kulttuuriin tuodaan teksteissä vahvasti esiin. Muista kirjoista poiketen *Verne 6* sisältää laajan jakson, jossa kerrotaan taiteen merkityksestä kulttuureissa. Samalla kirja käyttää myös ”kertakäyttökulttuurin” käsitettä ja mainitsee, kuinka se ”ei yksinkertaisesti voi jatkua pitkään” (Aho ym. 1998: 76).

Kirjat suhtautuvat hyvin kriittisesti siirtomaavaltaan ja sen seurauksiin kertoessaan Afrikan nyky päivästä:

1800-luvun lopulla lähes koko Afrikka jaettiin muuttaman Euroopan valtion kesken siirtomaiksi. Tätä perusteltiin ajatuksella, että valkoisen miehen tehtävä on ”sivistää viljejä pakanoita”. [...] Euroopassa tietoja Afrikan vanhoista kulttuureista hävitettiin ja salattiin. Siirtomaakausi on jättänyt ikuiset arvet Afrikkaan. (Nyberg ym. 2001c: 201)

Samanlaista kriittisyyttä käytetään kerrottaessa Pohjois-Amerikasta:

Amerikan löytymisen 500-vuotisjuhla vietettiin lokakuussa 1992. Pohtikaa, miksi useat Amerikan alkuperäiskansat eivät osallistuneet juhlintaan. (Aho ym. 1998: 171).

Amerikkalainen unelma ei ole kaikkien kohdalla toteutunut. Lasketaan, että Yhdysvalloissa lähes 40 miljoonaa ihmistä elää köyhyydessä. Pääosa heistä on valkoisia. Alhainen palkka, työttömyys, maatilan menettäminen tai avioliiton kariutuminen voi olla syy köyhyyteen. Kaupunkien kaduilla näkee ruokaa odottavien ihmisten jonoja ja ihmisiä, jotka viettävät yönsä katuvarsilla ja puistoissa; kodittomiakin on arviolta yli 2 miljoonaa. (Aho ym. 1998: 174)

Yhteenvedona kulttuurin käsitteen käytöstä voidaan todeta, että oppikirjat noudattavat vanhoihin kansakoulun maantiedon oppikirjoihin verrattuna melko neutraalia yleislinjaa kertoessaan ihmisistä, heidän tavoistaan ja tutuista ja vieraista kulttuureista. Sen sijaan aikaisemmin esitetty väite (Knuutila & Paasi 1995), jonka mukaan kansanluonteiden kuvauksista olisi luovuttu peruskoulun aikana, ei kokonaan näytä pitävän paikkansa. Oppikirjoissa käytetään yhä edelleen jonkin verran stereotyyppisiä ilmaisuja, mutta niiden sävy on aikaisempiin kuvauksiin verrattuna myönteisempi ja samalla kriittiset kuvaukset on suunnattu länsimaiseen, lähinnä yhdysvaltalaiseen kulttuuriin. Arvokasvatuksen kannalta on tärkeää, että kirjojen teksti ei ole kokonaan karsittu kriittisyydestä, mutta samalla on huomattava kritiikin vähyys ja toteavuus: oppilaille ei juurikaan tarjota keinoja itse pohtia kulttuurien kohtaamiseen liittyviä ongelmia, erilaisia arvoja tai suvaitsevaisuuden merkitystä. On myös huomattava, kuinka vähän kirjat kertovat kulttuurista oppilaiden oman arjen kautta: suomalaisista valtakulttuureista ei tarkastella muuten kuin satunnaisten yleistysten kautta eikä lasten ja nuorten alakulttuureja esitellä.

Pohdintaa

Analysoimissani ympäristö- ja luonnontiedon kirjoissa eri tieteenalojen näkemysten integrointi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi osoittautui monin paikoin näennäiseksi. Vaikuttaa siltä, että yhden oppi-

aineen sisällä elävät omaa elämäänsä toisistaan irralliset ”alaoppiaineet”, joiden väliset sillat jäävät lukijalle hatariksi. Tämä asettaa opettajalle suuren haasteen. Jos hänen oma tietämyksensä esimerkiksi maantieteestä ja fysiikasta on heikko, kuinka hän osaa yhdistää näiden alojen tietämystä opettaessaan planetaarisia ilmiöitä? Jos oppikirjat erottavat ihmisen aistien käsittelyn oppilaan lähiympäristön havainnointiharjoituksista, huomaako opettaja liittää nämä kaksi teemaa yhdeksi kokonaisuudeksi?

Oppikirjat jättävät vastuun asiayhteyksien osoittamisesta – ”punaisen langan” löytämisestä – opettajan harteille. Tämä asettaa opettajankoulutuksen suuren tehtävän eteen: kuinka luokanopettajaksi opiskelevien opetus voitaisiin järjestää siten, että valmistuvat opettajat tunsivat olevansa paitsi ammattitaitoisia kasvattajia myös useiden oppiaineiden hallitsijoita? Kun opettajaksi opiskelevat suorittavat suppean, yliopistosta riippuen yleensä yhdestä kahteen opintoviikon laajuisen kurssin maantiedettä, ei voida olettaa, että luokanopettajat mieltäisivät itsensä maantieteilijöiksi. Se ei ole tarpeenkaan. Sen sijaan on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaiseen opetukseen tuo vähäinen maantieteen opetuksen aika käytetään. Mikä maantieteessä on tärkeää? Ja erityisesti: mikä maantieteessä on tärkeää pienille lapsille ja nuorille? Näiden kysymysten pohtiminen on välttämätöntä jokaiselle maantieteen opettajankoulutuksen parissa työskentelevälle.

Tässä artikkelissa olen etsinyt vastausta näihin kysymyksiin maantieteellisen ajattelun kautta. Pyrin selvittämään sitä, millaisen käsityksen oppikirjat ja niiden taustalla olevat opetussuunnitelmat välittävät maantieteestä. Ihmisen ja ympäristön suhde tarjoaa mielestäni yhden tärkeimmistä väylistä maantieteellisen ajattelun oppimiseen. Olen tarkastellut erityisesti uuden kulttuurisen maantieteen mahdollista antia maantiedon opetukselle ja pohtinut analyysissäni muutamien keskeisten käsitteiden välittymistä oppikirjojen sivuilta.

Tutkimukseni tulosten perusteella väitän, että ympäristön sosiaaliset merkitykset kuuluisivat keskeisenä osana ympäristö- ja luonnontiedon kirjojen sivuille ja opetussuunnitelmien tavoiteisiin. Koska oppilaat elävät maailmassa, jossa he joutuvat jatkuvasti reagoimaan ympäristössä oleviin keskenään ristiriitaisiin merkityksiin, olisi tärkeää oivaltaa, kuinka eri ihmisillä tai ihmisryhmillä voi olla erilaisia käsityksiä siitä, miten ympäristöä voi käyttää ja kuinka tällaisia ihmisten välisiä intressiristiriitoja voitaisiin käsitellä. Onkin yllättävää, etteivät koulukirjat heijasta juuri lainkaan tätä arkitodellisuuden yhtä keskeistä ulottuvuutta.

KIRJALLISUUS

- Aho, L., S. Enqvist, P. Kytömäki, J. Nurmi & M. Saarivuori (1995). *Verne 4. Ala-asteen ympäristö- ja luonnontieto*. 203 s. WSOY, Porvoo.
- Aho, L., S. Enqvist, P. Kytömäki, J. Nurmi & M. Saarivuori (1996). *Verne 5. Ympäristö- ja luonnontieto*. 211 s. WSOY, Porvoo.
- Aho, L., P. Kytömäki, J. Nurmi & M. Saarivuori (1998). *Verne 6. Ala-asteen ympäristö- ja luonnontieto*. 212 s. WSOY, Porvoo.
- Ainley, R. (1998; toim.). *New frontiers of space, bodies and gender*. 243 s. Routledge, London.
- Aitken, S. C. (2001). *Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*. 212 s. Routledge, London.
- Bale, J. & C. Philo (1998; toim.). *Body cultures: essays on sport, space and identity by Henning Eichberg*. 166 s. Routledge, London.
- Barnes, T. & D. Gregory (1997; toim.). *Reading human geography: the poetics and politics of inquiry*. 520 s. Arnold, London.
- Barnett, C. (1998). The cultural turn: fashion or progress in human geography? *Antipode* 30: 4, 379–394.
- Bénéker, T., S. Tani, L. Taylor & R. van der Vaart (2004). Images of the city: Are we talking about the same thing? A comparison of geographical representations of the city by urban experts, geography teachers and textbook authors in Finland, the Netherlands and the United Kingdom. Teoksessa: *Expanding horizons in a shrinking world*, 24–30. Symposium proceedings. International Geographical Union, Commission on Geographical Education & International Cartographic Association, Children and Cartography Commission. August 13–15, 2004. University of Strathclyde, Faculty of Education, Glasgow.
- Binns, T. (1996). Teaching about distant places. Teoksessa Bailey, P. & P. Fox (toim.): *Geography teachers' handbook*, 177–184. The Geographical Association, Sheffield.
- Cannings, J. (2002). Why place? *Teaching Geography* 27: 3, 115–118.
- Carter, R. (2000). Aspects of global citizenship. Teoksessa Fisher, C. & T. Binns (toim.): *Issues in geography teaching*, 175–189. Routledge, London.
- Cloke, P., C. Philo & D. Sadler (1991). *Approaching human geography: an introduction to contemporary debates*. 240 s. Paul Chapman, London.
- Cook, I., D. Crouch, S. Naylor & J. R. Ryan (2000; toim.). *Cultural turns/geographical turns: perspectives on cultural geography*. 392 s. Pearson Education, Harlow.
- Cosgrove, D. (1993). On ”The reinvention of cultural geography”, by Price and Lewis. *Annals of the Association of American Geographers* 83: 3, 515–517.
- Couclelis, H. (1992). Location, place, region, and space. Teoksessa Abler, R. A., M. G. Marcus & J. M. Olson (toim.): *Geography's inner worlds: pervasive themes in contemporary American geography*, 215–233. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Duncan, J. S. (1993). Commentary. *Annals of the Association of American Geographers* 83: 3, 517–519.

- Duncan, N. (1996; toim.). *BodySpace: destabilizing geographies of gender and sexuality*. 278 s. Routledge, London.
- Edwards, G. (2002). Geography, culture, values and education. *Teoksessa* Gerber, R. & M. Williams (toim.): *Geography, culture and education*, 31–40. Kluwer, Dordrecht.
- Eskola, J. & J. Suoranta (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. p. 268 s. Vastapaino, Tampere.
- Ferreira, M. M. (2003). Old cultures, new cultures in geographical education. *Teoksessa* Gerber, R. (toim.): *International handbook on geographical education*, 65–73. Kluwer, Dordrecht.
- Gordon, T., K. Komulainen & K. Lempiäinen (2002; toim.). *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. 345 s. Vastapaino, Tampere.
- Haarni, T., M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (1997). Johdatus nykyaantieteeseen. *Teoksessa* Haarni, T., M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.): *Tila, paikka ja maisema: tutkimusretki uuteen maantieteeseen*, 9–34. Vastapaino, Tampere.
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. 336 s. Edward Arnold, London.
- Holloway, S. L. & G. Valentine (2000; toim.). *Children's geographies: playing, living, learning*. 275 s. Routledge, London.
- Holste, M., M. Raekunnas, J. Riikonen & U. Vaajakallio (1998a). *Luonnontutkija 3–4*. 239 s. Weilin+Göös, Porvoo.
- Holste, M., P. Kröger, M. Raekunnas, J. Riikonen & U. Vaajakallio (1998b). 233 s. *Luonnontutkija 5–6*. Weilin+Göös, Porvoo.
- Honkanen, J., M. Raekunnas, J. Riikonen & M. Saari vuori (2001). *Luonnonkirja 3*. 192 s. WSOY, Helsinki.
- Häkli, J. (1999). *Meta hodos: johdatus ihmismaantieteeseen*. 231 s. Vastapaino, Tampere.
- Jackson, P. (1989). *Maps of meaning: an introduction to cultural geography*. 213 s. Unwin Hyman, Boston.
- Jackson, P. (1993). Berkeley and beyond: broadening the horizons of cultural geography. *Annals of the Association of American Geographers* 83: 3, 519–520.
- Kaivola, T. & H. Rikkinen (2003). *Nuoret ympäristöissä: lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*. 307 s. SKS, Helsinki.
- Karhiola, E., J. Paavilainen, P. Vilksa & M. Väisänen (1994). *Luontokirja. Luonnontutkijan tietokirja 1–2*. 200 s. Otava, Helsinki.
- Karhiola, E., J. Paavilainen, P. Vilksa, M. Väisänen & A. Heinonen (2000). *Ympäristöretki. Ympäristö- ja luonnontieto 1–2*. 204 s. Otava, Helsinki.
- Karhiola, E., P. Vilksa & M. Väisänen (2001). *Ylli 1. Ympäristö- ja luonnontieto*. 112 s. Otava, Helsinki.
- Karjalainen, P. T. (1995). Kulttuurinen maantiede, nyt. *Alue ja ympäristö* 24: 1, 94–96.
- Knuuttila, S. & A. Paasi (1995). Tila, kulttuuri ja mentaliteetti: maantieteen ja antropologian yhteyksiä etsimässä. *Teoksessa* Katajala, K. (toim.): *Manaajista maalaisateliiniin: tulkintoja toisesta historian, antropologian ja maantieteen välimaastossa*, 28–94. SKS, Helsinki.
- Kobayashi, A. & S. Mackenzie (1989; toim.). *Remaking human geography*. 273 s. Unwin Hyman, Boston.
- Leat, D. (1998; toim.). *Thinking through geography*. 176 s. Chris Kington, Cambridge.
- Ley, D. & M. Samuels (1978; toim.). *Humanistic geography: prospects and problems*. 337 s. Croom Helm, London.
- Longhurst, R. (1997). (Dis)embodied geographies. *Progress in Human Geography* 21: 4, 486–501.
- Massey, D. (1984). *Spatial divisions of labour: social structures and the geography of production*. 339 s. Macmillan, London.
- McDowell, L. (1994). The transformation of cultural geography. *Teoksessa* Gregory, D., R. Martin & G. Smith (toim.): *Human geography: society, space and social science*, 146–173. Macmillan, London.
- McDowell, L. (1997). Understanding diversity: the problem off/for "theory". *Teoksessa* Barnes, T. & D. Gregory (toim.): *Reading human geography: the poetics and politics of inquiry*, 124–135. Arnold, London.
- Mitchell, D. (1995). There's no such thing as culture: towards a reconceptualization of the idea of culture in geography. *Transactions of the Institute of British Geographies, New Series* 20: 1, 102–116.
- Morgan, J. (2000a). Cultural studies go to school. *Teoksessa* Kent, A. (toim.): *Reflective practice in geography teaching*, 276–286. Paul Chapman, London.
- Morgan, J. (2000b). Geography teaching for a sustainable society. *Teoksessa* Kent, A. (toim.): *Reflective practice in geography teaching*, 168–178. Paul Chapman, London.
- Morgan, J. (2001). Popular culture and geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education* 10: 3, 284–297.
- Nast, H. J. & S. Pile (1998; toim.). *Places through the body*. 429 s. Routledge, London.
- Nyberg, T., O. Vestelin, S. Arjanne, P. Kenno, M. Leinonen, M. Palosaari & P. Vehmas (2001a). *Koulun ympäristötieto 3*. 223 s. Otava, Helsinki.
- Nyberg, T., O. Vestelin, S. Arjanne, P. Kenno, M. Leinonen, M. Palosaari & P. Vehmas (2001b). *Koulun ympäristötieto 4*. 249 s. Otava, Helsinki.
- Nyberg, T., O. Vestelin, S. Arjanne, P. Kenno, M. Leinonen & P. Vehmas (2001c). *Koulun ympäristötieto 5*. 272 s. Otava, Helsinki.
- Paasi, A. (1984). Kansanluonnekäsitteestä ja sen käytöstä suomalaisissa maantiedon kouluoppikirjoissa: tutkimus alueellisista stereotyyppioista. *Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 2. 136 s.
- Paasi, A. (1996). Alueellinen identiteetti ja alueellinen liikkuvuus: suomalaisten syntymäpaikat ja nykyiset asuinalueet. *Terra* 108: 4, 210–223.
- Peet, R. (1978; toim.). *Radical geography: alternative viewpoints on contemporary social issues*. 387 s. Methuen, London.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1994). 111 s. Opetushallitus, Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2004). 318 s. Opetushallitus, Helsinki.

- Philo, C. (1991; toim.). *New words, new worlds: reconceptualising social and cultural geography*. 203 s. Social and Cultural Geography Study Group, St David's University College, Lampeter.
- Price, M. & M. Lewis (1993). The reinvention of cultural geography. *Annals of the Association of American Geographers* 83: 1, 1–17.
- Raivo, P. (1996). Maiseman kulttuurinen transformatio. Ortodoksinen kirkko suomalaisessa kulttuurimaisemassa. *Nordia Geographical Publications* 25: 1. 370 s.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. 156 s. Pion, London.
- Rikkinen, H. (1997). Maantiede peruskoulun ala-asteella. *Studia Paedagogica* 15. 183 s. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuskeskus, Helsinki.
- Rose, G. (1993). *Feminism and geography: the limits of geographical knowledge*. 205 s. Polity, Cambridge.
- Routledge, P. & J. Simons (1995). Embodying spirits of resistance. *Environment and Planning D: Society and Space* 13: 4, 471–98.
- Skelton, T. & G. Valentine (1998; toim.). *Cool places: geographies of youth cultures*. 383 s. Routledge, London.
- Stewart, L. (1995). Bodies, visions and spatial politics: a review essay on Henri Lefebvre's *The Production of Space*. *Environment and Planning D: Society and Space* 13: 5, 609–18.
- Suomela, L. & S. Tani (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. *Teoksessa* Cantell, H. (toim.): *Ympäristökasvatuksen käsikirja*, 45–57. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Tani, S. (1997). Mapping mindscapes: senses, memories and popular culture in geographical education. *Teoksessa* Naish, M. (toim.): *Values in geography education. Proceedings of the Special Conference of the IGU Commission on Geographical Education, 5–7 April 1997*, 61–65. Institute of Education, University of London, London.
- Tani, S. (2002). Mikä ympäristö? Maantieteen sisällöt ja merkitys ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa. Kasvatustieteen sivulaudaturtyö. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Tani, S. (2003). Yhteiskunta, kasvatustiede ja maantiede muuttuvat – muuttuuko maantiedon opetus? *Teoksessa* Meisalo, V. (toim.): *Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia* 241, 151–164.
- Tani, S. (2004; painossa). Curriculum reform and primary geography in Finland: a gap between theory and practice? *International Research in Geographical and Environmental Education* 13: 1.
- Tapana, P. (2003). Maantiedettä, ideologiaa ja idealismia: Suomi kansakoulun maantiedon oppikirjoissa 1900–1939. *Turun yliopiston julkaisuja C* 196. 426 s.
- Tervo, M. (2003). Geographies in the making: reflections on sports, the media, and national identity in Finland. *Nordia Geographical Publications* 32: 1. 131 s.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. 301 s. Gaudeamus, Helsinki.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. 260 s. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place*. 235 s. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 158 s. Tammi, Helsinki.
- Uusikylä, K. & P. Atjonen (2000). *Didaktiikan perusteet*. 216 s. WSOY, Helsinki.
- Vuolteenaho, J. (2002). ”Uusia sanoja, uusia maailmoja”: tekstuaalisuus, sosiaalisesti tuotettu tila ja maantieteen kulttuurinen käänne. *Terra* 114: 4, 237–252.