

**Koulun kerhotoiminta edistämässä valmistavan luokan
oppilaiden integroitumista**

Sara Hukkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hukkanen, Sara. 2017. Koulun kerhotoiminta edistämässä valmistavan luokan oppilaiden integroitumista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää valmistavan luokan oppilaiden integroitumista perusopetuksen ryhmään yhteistoiminnallista oppimista ja kerhotoimintaa hyödyntäen.

Tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, joka toteutettiin Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hankkeessa. Tutkimuksen tarkoituksena on edistää alakouluikäisten osallisuutta kouluyhteisössään. Tutkimuksen aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin ja kerhonohjaajien (n=4) haastattelujen keinoin. Aineistoa tarkasteltiin teoriaohjaavan analyysin kautta.

Tämän toimintatutkimuksen tulokset osoittivat, että kehollisuudella ja yhteistoiminnallisella oppimisella oli merkittävä rooli integroitumisen kannalta. Myös aikuisen rooli tilanteiden mahdollistajana ja integraation edistäjänä tuli tässä tutkimuksessa vahvasti esille. Integraatiota hidastavina tekijöinä nähtiin aikuisen rooli spontaanien tilanteiden keskeyttäjänä, yhteisen kielen puuttuminen sekä ajallisesti liian tiukat resurssit.

Tulosten mukaan integroitumista tässä tutkimuksessa voitiin edistää nimenomaan liikunnallisen kerhotoiminnan avulla. Liikunnan merkityksen tunnistaminen valmistavan luokan oppilaiden integroitumiseen liittyvässä prosessissa on merkittävää sen sosiaalisen luonteen vuoksi. Tämän tutkimuksen tulokset voivat toimia ajatusten vahvistajana sekä tietynlaisena mallina integraation edistämisen kannalta.

Asiasanat: maahanmuuttajaoppilas, valmistava luokka, integraatio, yhteistoiminta, liikunnallinen kerhotoiminta

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MAAHANMUUTTAJAOPPILAS PERUSKOULUSSA	7
	2.1 Maahanmuuttajaoppilas	7
	2.2 Maahanmuuttajaoppilaiden opetus	8
	2.3 Valmistava opetus	8
	2.4 Monikulttuurisuus koulussa	11
3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGROIMINEN	13
	3.1 Integraatio käsitteenä	13
	3.2 Integraatiosta inklusioon.....	14
	3.3 Osallisuus integraation edistämässä	16
	3.3.1 Kerhotoiminta osallisuuden muotona	17
	3.3.2 Liikunta integraation edistäjänä.....	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
	4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset	20
	4.2 Tutkimuksen konteksti	20
	4.3 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmät	21
	4.3.1 Toimintatutkimus.....	21
	4.3.2 Kouluetnografia.....	23
	4.3.3 Osallistuva havainnointi	24
	4.3.4 Teemahaastattelu.....	26
	4.4 Aineiston analyysi	28
	4.5 Eettisyys ja luotettavuus etnografisessa tutkimuksessa	29
5	INTEGRAATIOTA EDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ KERHOTOIMINNASSA	32

5.1 Aikuinen integraation mahdollistajana	32
5.2 Ryhmätyöskentely ja yhteistoiminnallisuus integraation menetelmänä.....	35
5.3 Liikunta osana kerhotoimintaa	37
5.4 Kerhotoiminnan vapaaehtoisuus	38
6 INTEGRAATIOTA HIDASTAVIA TEKIJÖITÄ KERHOTOIMINNASSA	40
6.1 Aikuinen tilanteiden keskeyttäjänä.....	40
6.2 Kieli ja yhteisymmärrys	41
6.3 Kerhotoiminnan resurssit	42
7 INTEGROITUMISEN VOI NÄHDÄ OPPILAAN KASVOILTA	43
8 POHDINTA.....	44
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	44
8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet	46
LÄHTEET	49
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suurien maahanmuuttovirtojen myötä integroitumista on tärkeää tutkia, jotta uuteen yhteiskuntaan sopeutuminen tapahtuisi suotuisalla ja mahdollisimman sujuvalla tavalla. Integroituminen kouluun ja sitä kautta koko yhteiskuntaan edistää kokonaisvaltaista hyvinvointia ja tuo yhteiskuntaan aktiivisia ja valinnoillaan vaikuttavia kansalaisia. Lähtökohtana tälle tutkimukselle on maahanmuuttajalasten integroitumisen tärkeys kouluyhteisöön. Tutkimuksen tavoitteena on rakentaa hyvinvointia, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta kouluihin ja edistää samalla aktiivista elämäntapaa myös yleisesti tässä yhteiskunnassa.

Tutkimus nivoutuu laajempaan kokonaisuuteen aiheen ajankohtaisuuden ja yhteiskunnallisen näkökulman vuoksi. Pyrkimys lasten osallisuuden lisäämiseksi niin kouluissa kuin kunnissakin perustuvat havaintoon siitä, että kiinnostus yhteisten asioiden hoitamiseen on laskusuunnassa. Karhuvirran (2008) mukaan osallisuudella ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisella on vankka yhteys. Aktiivinen kansalainen pyrkii vaikuttamaan ja toimii yhteisen asian hyväksi. (Laitinen & Nurmi 2003, 124; Karhuvirta 2008). Lasten osallistuminen koulun kehittämistoimintojen suunnitteluun oman kasvuympäristönsä asiantuntijana on merkittävä keino viedä aktiivisuutta eteenpäin (Karhuvirta 2008).

Valmistavan luokan oppilaiden integroitumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa nimenomaan osallisuuden ja liikunnallisen kerhotoiminnan näkökulmasta. Suomessa tehdään jatkuvasti töitä lasten liikunnallisen kerhotoiminnan parissa. Ongelmana on kuitenkin se, että kerhotoimintaa on edelleen liian vähän, jolloin noin 70 % alakoululaisista jää liikunnallisen kerhotoiminnan ulkopuolelle. (Olympiakomitea 2017.) Opetushallituksen erityisasiantuntija Riitta Rajalan (2012) mukaan koulun vapaaehtoisella kerhotoiminnalla on merkittävä rooli lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. (Korhonen 2012). Tässä tutkimuksessa toiminta rajoittuu liikunnalliseen kerhotoimintaan, sillä sen havaittiin olevan tässä yhteydessä integraatiota edistävä tekijä sen toiminnallisuuden

ja kehollisuuden vuoksi. Kerhotoiminnassa oli mukana sekä valmistavan luokan- että perusopetuksen oppilaita.

Tutkimus on osa "Yhteisöllisyyttä kouluun yhteisötaiteen keinoin" -hanketta, jonka tarkoituksena on tutkia osallistumisen toteutumista, esteitä sekä mahdollisuuksia kouluyhteisöissä. Tutkimustiedon avulla voidaan kehittää koulun osallistavaa toimintakulttuuria. (Lestinen & Valleala 2015.) Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hanke alkoi vuonna 2015 kolmessa alakoulussa. Tässä hankkeessa on mukana Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen eri vuosikurssien opiskelijoita, jotka pyrkivät edistämään koulujen hyvinvointia ja yhteisöllistä osallistumista yhdessä koulun kanssa. (Lestinen & Valleala 2015.) Yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin lisääminen kouluissa on myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esiintyviä keskeisiä teemoja.

Tässä kvalitatiivisessa toimintatutkimuksessa on tarkoituksena selvittää integroitumista edistäviä ja hidastavia tekijöitä. Tutkimuksen aineisto on kerätty osallistuvan havainnoinnin ja opettajien (n=4) haastatteluiden avulla. Havainnoissa keskityttiin nimenomaan kerhotoiminnassa esiintyvään yhteistoiminnallisuuteen ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Teemahaastattelun runko muodostui havaintojen pohjalta ja haastattelujen tarkoituksena oli vahvistaa havainnoinnista saatuja tuloksia.

2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS PERUSKOULLUSSA

2.1 Maahanmuuttajaoppilas

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomailla syntynyttä ja Suomeen joko toistaiseksi tai pysyvästi muuttanutta henkilöä (Martikainen & Haikkola 2010, 10). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Yksinkertaisimmillaan maahanmuuttajan voidaan ajatella olevan henkilö, jonka aikomuksena on tulla maahan pysyvästi (Mikkola & Heino 1997, 5).

Maahanmuuttoon on useita eri syitä, joista yleisimpiä ovat pakolaisuus, perhesiteet, opiskelu, työ ja paluumuutto (Ikonen 2005, 10). Muuton syyt saattavat vaikuttaa maahanmuuttajien asenteisiin ja suhtautumiseen esimerkiksi kouluun kohtaan. Maahanmuuttajakäsite on hyvin laaja, sillä se sisältää kaikki uuteen maahan muuttaneet henkilöt muuton syistä riippumatta. Maahanmuuttajat tulevat eri kulttuureista ja ovat sen vuoksi valtakulttuuriin nähden etnistä vähemmistöä. (Talib, Löfström & Meri 2004, 20–21.)

Tässä tutkimuksessa keskeisellä käsitteellä *maahanmuuttajaoppilas*, tarkoitetaan maahanmuuttajataustaista lasta tai nuorta. Maahanmuuttajaoppilaat ovat poikkeuksetta osana koulutusjärjestelmää Suomen oppivelvollisuusikänsä ollessa 16. Maahanmuuttajien osuus perusopetuksen oppilaista on jatkuvasti kasvussa. Suurissa kaupungeissa, etenkin pääkaupunkiseudulla, maahanmuuttajaoppilaiden osuus on jo lähes puolet koko koulun oppilaista. (Opetushallitus 2016.) *Maahanmuuttajaoppilas*-termiä käytetään siitä syystä, että opetussuunnitelman perusteita koskevat säädökset asetuksista ja tavoitteista nivoutuvat tasapuolisesti saman käsitteen alle (Ikonen 2005, 10).

2.2 Maahanmuuttajaoppilaiden opetus

Maahanmuuttajilla on oikeus samaan perusopetukseen kuin muillakin suomalaisilla. Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan yhtäläillä valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, mutta samalla otetaan huomioon myös maahanmuuttajan tausta, kieli, kulttuuri ja maassaoloaika. (Opetushallitus 2016.) Paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa otetaan siis huomioon perusopetukseen valmistavan opetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 2014, 10). Opetuksen tulee myös tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön että hänen oman yhteisönsä tasapainoiseksi ja aktiiviseksi jäseneksi. Ulkomailta tuleva oppilas sijoitetaan yleensä tietojaan ja taitojaan vastaavalle luokalle. Maahanmuuttajille voidaan järjestää myös oman kielen opetusta, mikäli se on kyseisessä kunnassa mahdollista. (Opetushallitus 2016.)

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, kuitenkin siten, että huomioidaan erityisesti oppilaiden taustat ja lähtökohdat (Ikonen 2005, 11). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 87) mukaan monikielisten lasten opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan monikielisyttä sekä samalla itsetuntoa ja identiteettiä. Tämän myötä oppilaan on mahdollista saada valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen tavoitteena on myös antaa Suomeen muuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (Opetushallitus 2016; Volanen 2002, 97).

2.3 Valmistava opetus

Oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajille voidaan järjestää perusopetuksen yhteydessä valmistavaa opetusta. Vasta maahan tulleet oppilaat ja sellaiset Suomessa syntyneet tai alle kouluikäisinä Suomeen tulleet maahanmuuttajalapset, jotka eivät puutteellisen suomen kielen taidon takia pysty opiskelemaan perusopetuksen ryhmissä, ovat oikeutettuja saamaan valmistavaa opetusta sen mukaan, miten se on kunnassa järjestetty. (Opetushallitus 2004b, 1)

Jos maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taito ei ole riittävä perusopetuksen ryhmässä opiskelemista ajatellen, tulee hänen opiskella perusopetuksen valmistavassa ryhmässä, jotta oppimisedellytykset saavutetaan parhaalla mahdollisella tavalla (Ikonen 2005, 13). Valmistava luokka auttaa maahanmuuttajalasta hankkimaan riittävän suomen kielen taidon, jotta hän voi siirtyä vähitellen perusopetukseen (Nissilä 2009, 8; Niemistö 2002, 101). Valmistavassa opetuksessa luodaan hyvä pohja myös muulle koulunkäynnille ja samalla se antaa valmiuksia perusopetukseen siirtymistä varten. Sitä järjestetään oppilaan taidoista riippuen puolesta vuodesta vuoteen tai tarvittaessa sen ylikin. (Ikonen 2005, 13.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kotoutumista ja kehitystä ja antaa samalla tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä jatkuvasti silmällä pitäen (Opetushallitus 2015). Jokaiselle oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma, jossa pääpaino on suomi toisena kielenä -opiskelussa. Oppilaalle annetaan kuitenkin myös opetusta muissa oppiaineissa oppilaan opinto-ohjelmassa tarkemmin määritellyllä tavalla. (Ikonen 2005, 13-14.)

Perusopetuksen valmistavassa opetuksessa oppimisympäristöjen kokemuksellisuus, toiminnallisuus ja toimintatapojen monipuolisuus ovat merkittävässä roolissa opetusta toteutettaessa. Niiden tarkoituksena on tarjota valmistavan luokan oppilaille mielekkäitä ja monipuolisia tilanteita käyttää kieltä erilaisissa kommunikaatioympäristöissä. Erilaisten oppimisympäristöjen tarkoituksena on tutustuttaa oppilaita suomalaisen kulttuurin pariin, sekä edistää lähiympäristöön ja sitä kautta koko yhteiskuntaan kotoutumista. (Opetushallitus 2015.)

Valmistavan opetuksen painopisteet eivät ole kuitenkaan niin yksinkertaisia, miltä ne ehkä kuulostavat. Esimerkiksi ruokailutapojen oppiminen, kellon käyttäminen, kouluun ajoissa saapuminen ja koulutavaroiden mukana kuljettaminen voivat olla maahanmuuttajalapselle aivan uusia asioita. Ylipäänsä koulussa käyminen voi olla maahanmuuttajalapselle uutta, eikä lasten vanhemmilla ole välttämättä itselläkään minkäänlaista koulutustaustaa. Koulukulttuurin sekä uuden kotimaan kulttuurin oppiminen voi olla oppilaalle hyvin työläs, mutta tärkeä prosessi. (Päivärinta 2005, 46.)

Valmistavaa opetusta ja integraatiota käsitellään pedagogisissa teksteissä erilaisten ohjeistusten avulla. Päivärinnan (2005, 55–56) mukaan maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmään aloitetaan usein sellaisista oppiaineista, joissa suomenkielen osaaminen ja ymmärtäminen eivät ole niin välttämättömiä. Etenkin taito- ja taideaineet ovat oppiaineina sellaisia, joissa on helpompi yhdistää sekä valmistavan luokan, että perusopetuksen luokan toimintaa (Ikonen 1994, 81–82). Liikunta oppiaineena ei vaadi juuri suomen kielen taitoa, joten perusopetuksen ryhmiin integroiminen voidaan aloittaa hyvin varhain liikunnan avulla juuri kehollisuuden ja elekielen tuoman avun vuoksi. Tällöin maahanmuuttajaoppilas voi osallistua opetukseen esimerkiksi katsomalla ja itse kokeilemalla sekä seuraamalla mallintavia kuvia taululta. (Linnankivi 1999, 32.)

Valmistavan luokan oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa otetaan huomioon myös paikalliset voimavarat ja mahdollisuudet. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (2015) mukaan laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat hyvän tilaisuuden sekä koulun että muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. Asioiden yhteiskunnallinen merkittävyys, ajankohtaisuus ja paikallisuus lisäävät sekä oppilaiden että opettajien motivaatiota opiskeltavaa asiaa kohtaan. Opetussuunnitelmaan voidaan liittää myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista tukevaa yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Opetushallitus 2015.)

Oppilaan ollessa valmistavassa opetuksessa vastuu oppilaan oppimisesta jaetaan valmistavan luokan sekä perusopetuksen opettajien välillä (Päivärinta 2005, 54–55). Maahanmuuttajaoppilaan vastaanottavat perusopetuksen ryhmät hyötyvät maahanmuuttajaoppilaan tutustumiskäynneistä yhtälailla kuin itse valmistavan luokan oppilas (Opetushallitus 2009b, 4). Opettajalle lyhyet tutustumiskäynnit valmistavaan luokkaan edistävät uuteen oppilaaseen tutustumista ja antavat suuntaa sille, mitkä ovat maahanmuuttajaoppilaan sen hetkiset tiedot ja taidot. Tämän lisäksi opettaja ehtii suunnitella esimerkiksi sen, miten hän voi hyödyntää maahanmuuttajaoppilaan taitoja tulevassa luokassa. (Päivärinta 2005, 54–55.) Maahanmuuttajaoppilaan lisäksi myös hänen vanhempiaan ja perhettään

perehdytetään valmistavan luokan toimintaan ja eri käytänteisiin (Päivärinta 2005, 48; Kemppainen & Lasonen 2009, 28).

2.4 Monikulttuurisuus koulussa

Monikulttuurisuuden käsite juontaa juurensa 1940-luvulta, jolloin oli tarpeen määritellä ihmisten muodostama yhteisö, johon kuului useita eri kulttuureja ja etnisiä ryhmiä. Monikulttuurinen koulutus on puolestaan määritelty siten, että koulutuksen tulee olla kaikkien saatavilla, läpinäkyvää, sosiaalisia taitoja harjoitettavaa, prosessinomaista ja pedagogisen kritiikin kestävä. (Arslan & Rata 2013, 8.) Useat monikulttuurisuutta käsittelevät kirjat keskittyvät käsittelemään ilmiötä maakohtaisesti siltä kannalta, mitkä asiat ovat sillä hetkellä missäkin oleellisia. Vaihtoehtoisesti monikulttuurisuutta koulutuksessa voisi tutkia kuitenkin siten, että oman maan ajankohtaisia asioita verrattaisiin jonkin muun maan samaa aihetta koskeviin tutkimustuloksiin. (Salili & Hoosain 2005, 11.)

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kasvatuksen lähtökohtana on inklusiivisesti käsitetty erilaisuus. Mäkisen ja kollegoiden (2009) mukaan kasvatuksen tehtävänä on valmistaa ihmisiä elämään ja toimimaan yhteiskunnassa, jota ei voida määritellä yhteisen menneisyyden, kulttuurin tai yhteisten arvojen mukaan. Maahanmuuton jatkuva lisääntyminen on tuonut näkyvämmiin esille kulttuuriin, kieleen ja uskontoon liittyvät erot. Kasvatusajattelun keskeiset piirteet voidaan kuitenkin tunnistaa kasvatuksen tavoitteissa, sisällöissä ja käytännöissä. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 22.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 86) opetuksen tavoitteena on tukea jokaisen oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla opetuksella on kuitenkin kaksoistehtävä. Samaan aikaan kun tuetaan omaa kieli- ja kulttuuritaustaa, tuetaan myös kasvua suomalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön (Opetushallitus 2004, 36).

Kieli on ihmiselle väline, jonka avulla hän ajattelee, tietää sekä tuntee olevansa yhteydessä muihin ihmisiin. Kieli syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, jolloin sen voidaan sanoa olevan tietynlainen sosialisointitulos.

Ihminen käyttää kieltään myös tunteiden ilmaisussa. Mikäli oppilas ei pysty ilmaisemaan tunteitaan omalla äidinkielellään tai suomen kielellä, oppilas turvautuu luonnollisesti eleisiin, ilmeisiin ja muihin non-verbaalisiin tapoihin viestiä tunteistaan. (Kaikkonen 2004, 118–119.) Hongiston (2011) mukaan yhteinen kieli on perusta kaikelle tasa-arvolle ja yhteiskuntaan integroitumiselle.

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGROIMINEN

3.1 Integraatio käsitteenä

Integraatio sana on tullut suomeen englannin kielen käsitteestä *integration*, joka tarkoittaa kahden erillisen yhdistämistä yhdeksi kokonaisuudeksi. Kyseistä käsitettä käytetään esimerkiksi tekniikassa ja kasvatustieteessä. (Feuser 2001, 190.) Tässä tutkimuksessa oleellinen on nimenomaan kasvatustieteen integraatiokäsitys ja maahanmuuttajatutkimuksissa sen suomenkielinen vastine, kotoutumisen käsite (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 20). Integraatioon kuuluu Pitkäsen (2002) mukaan kaksi tulkintaa. Ensimmäinen viittaa kokonaisuuden sisäiseen yhteenkuuluvuuteen tai siihen, että kokonaisuus koostuu omalaatuisista osista tai tekijöistä, jotka ovat tasa-arvoisia; esimerkiksi integroituminen Euroopan unioniksi. Toinen tulkinta tarkoittaa aiemmin järjestelmään kuulumattomien osien liittymistä uuteen kokonaisuuteen, esimerkiksi maahanmuuttajien integraatio. Tämän jälkimmäisen tulkinnan piirteenä on, että käsite viittaa sisälle pääsemiseen ja laajentumiseen, jolloin uudet tekijät sisällytetään kokonaisuuteen mukaan eli tällöin kaikki tekijät osallistuvat yhdessä uuden kokonaisuuden luomiseen. Maahanmuutosta puhuttaessa integraation käsitettä käytetään nimenomaan tässä jälkimmäisessä tarkoituksessa. Maahanmuuttajien näkökulmasta integraatio nähdään prosessina, joka mahdollistaa vähemmistökulttuureihin kuuluvien jäsenten tulemisen yhteisön täysivaltaisiksi toimijoiksi. (Pitkänen, Verma & Galekin- Fishman 2002, 3.)

Käsite rajataan tässä tutkimuksessa siten, että se koskee ainoastaan maahanmuuttajaoppilaan yhdistämistä perusopetuksen ryhmään. Integraatiolla tarkoitetaan siis prosessia, jossa maahanmuuttaja sopeutuu uuteen yhteiskuntaan ja uusi yhteiskunta puolestaan maahanmuuttajaan (Martikainen & Haikkola 2010, 10). Oppilas integroidaan vain siinä tapauksessa, että hänen uskotaan selviävän yleisopetuksen ryhmässä (Saloviita 2001, 100).

Mobergin mukaan integraation tasot ovat (Moberg 2008a, liite 1b):

- 1) fyysinen integraatio
- 2) toiminnallinen integraatio
- 3) sosiaalinen integraatio
- 4) yhteiskunnallinen integraatio

Integraatio alkaa kaikkien oppilaiden sijoittamisella fyysisesti samaan kouluun tai luokkaan (fyysinen integraatio) ja se taas luo pohjan yhteistoiminnalle ja yhteistyölle (toiminnallinen integraatio). Tämä puolestaan edistää kaikkien mukanaolijoiden kehittymistä, arvostamista, toisten hyväksymistä sekä myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio). Tämä taas mahdollistaa ihmisten välisen tasa-arvon yhteisessä yhteiskunnassa (yhteiskunnallinen integraatio). Sosiaalinen integraatio on todellista integraatiota kouluissa. (Moberg 2001, 85.)

Oppilaiden opettaminen fyysisesti samassa paikassa ei kuitenkaan takaa sosiaalisen integraation saavuttamista. Toiminnallinen integraatio tarkoittaa sitä, että yleisopetus ja valmistava opetus on yhdistetty. Parhaimmillaan tämä voi johtaa yhteistoimintaan. Kouluajan päämääränä on sosiaalisen integraatiotason saavuttaminen, sillä se tarkoittaa sitä, että integroidut eli tässä tutkimuksessa maahanmuuttajat ja enemmistö tulevat hyvin toimeen ja ovat myös ystäviä. Yhteiskunnallisessa integraatiossa kaikilla on samat oikeudet pulmista riippumatta. (Moberg 2008a, liite 1b; 2008b.)

3.2 Integraatiosta inklusioon

Integraatiosta puhuttaessa puhutaan usein myös inklusiosta, joka on onnistuneen integraation tulos (Takala 2010, 16). Inklusio tulee englanninkielen sanasta *inclusion* ja se tarkoittaa mukaanottamista. Käsitteen perimmäiset juuret ylettyvät syvälle tasa-arvon ideologiaan ja ajatukseen. (Thomas, Walker & Webb 1997, 18.) Inklusio nähdään prosessina, joka pyrkii estämään yhteisöstä poissulkemista ja samalla yhteiskunnasta syrjäytymistä. Inklusio ei ole siis mikään saavutettu tila, vaan se vaatii jatkuvaa osallistumisen esteiden purkamista, jolloin keskeistä ovat

joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta tukevat opetusjärjestelyt. (Naukkari-nen, Ladonlahti & Saloviita 2010.) Tavoitteena onkin etsiä väyliä, joiden avulla kasvatus voisi toteutua perustavanlaatuisena ihmisoikeutena (Mäkinen ym. 2009).

Integraation ja inklusion ero on siinä, että integraatio viittaa toimintaan, jossa joku toimijoista otetaan toiminnan ulkopuolelta toimintaan mukaan (Grant & Ladson-Billings 1997, 146). Integroiminen on siis prosessi ja inklusio koko prosessin ideologinen päämäärä tai tulos (Thomas ym. 1997, 25). Inklusio kou-luyhteisössä tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat otetaan mukaan koulun toimin-toihin ja ryhmän erilaisuudesta huolimatta siitä pyritään muodostamaan toimiva kokonaisuus (Grant ym. 1997, 141; Moberg & Savolainen 2009, 84–85; Pohjola & Niemelin 2012, 22). Voidaankin sanoa, että inklusiossa oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetuksen piiriin, vaan koulun tulee olla valmis kohtaamaan koko ikäluokan erilaiset tarpeet. Inklusio on siis monitasoinen ja monen suuntainen prosessi. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15–16.)

Inklusio on Saaren (2011, 7) mukaan yhdessä toimimista ja yhteenkuulu-mista. Myös Ihatsu ja kollegat (1999) toteavat, että inklusion voidaan sanoa ole-van tietoista pyrkimistä, suunnittelua ja päätöksentekoa kohti ihmisten välistä tasa-arvoa sekä taloudellista, sosiaalista, poliittista ja kulttuurista oikeudenmu-kaisuutta. Inklusiossa esteenä olevat rakenteet tulisi purkaa opetusta integroi-malla, jolloin inklusio on parhaimmillaan muutos kohti kaikille yhteistä koulua. (Ihatsu ym. 1999, 16.) Tällaisia inklusiota hidastavia esteitä voi olla mm. henki-löstörakenteet, jolloin integraatioon ja sen myötä tapahtuvaan inklusioon ovat sitoutuneet vain vapaaehtoiset opettajat. Begerin ja Zigmondin (1995) ovat kui-tenkin sitä mieltä, ettei inklusiivinen toimintatapa voi perustua pelkästään va-paaehtoisuuteen eikä yleisilmapiirissä erityisoppilaisiin suhtautumisen osalta voi tapahtua muutoksia vain muutaman tähän sitoutuneen opettajan myötä. In-klusion toteuttaminen ja siihen sitoutuminen on kaikkien käsissä ja koko kou-lun yhdessä luoma. Opettajien oletetaan siis kollegiaalisesti refleктоivan koulun valitsemaa inklusiivista toimintatapaa ja toteuttaa sitä kehittyvien kykyjen ja oman osaamisen mukaan. (Begerin ym. 1995; Saari 2011, 18.)

UNESCO:n julistuksessa inkluusio on esitetty ajattelutapana, jossa ihmiset ovat samanarvoisia ja heitä tulee arvostaa ja kunnioittaa juuri sellaisenaan. Inkluusio on pitkä prosessi, jonka tarkoituksena on tuoda erilaiset ihmiset yhteisön toimintaan mukaan ja tarjota heille samanlaiset toiminnot kuin heillekin, joilla ei ole erityistarpeita. Lisäksi paras tapa ennakkoluulojen vähentämiseen ja kaikille avoimen yhteiskunnan toteutumiseen on inklusiivisen opetuksen ja koulun järjestäminen. (Moberg 2008a, liite 9/1; Eskelinen 2008, 6.)

Inkluusio keskusteluun liittyy käsite ”yksi koulu kaikille”. Tällaiseen inklusiiviseen opetukseen liittyy myös käsitys lähikoulusta eli siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus käydä koulua, jossa he saavat yksilöllistä ja eriytettyä opetusta omien edellytystensä mukaan. (Moberg 2001, 43.) Yhteinen koulu merkitsee oppilaille kasvamista ja opetuksen saamista sellaisessa koulujärjestelmässä, jossa ei ole erikseen erityiskouluja tai erityisluokkia. Keskeistä on siis joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta tukevat opetusjärjestelyt, jolloin jokainen ihminen saa tuntea olonsa arvostetuksi kouluyhteisön jäseneksi. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010.)

3.3 Osallisuus integraation edistämisessä

Osallisuustermi voidaan jakaa Gretschelin (2007, 246) mukaan kahteen ulottuvuuteen. Ensimmäistä ulottuvuutta hän kuvaa osallisuudeksi omasta elämästä, yhteisöstä ja hyvinvoinnista ja toinen ulottuvuus puolestaan käsittää osallisuuden vaikuttamisesta, jolloin tavoitteena on saada aikaan enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia. Koulun kerhotoiminta sisältää piirteitä kummastakin ulottuvuudesta, riippuen tietenkin kerhon sisällöstä. Karhuvirran (2008, 63) mukaan yhteisöllisyyden lisääminen on yksi kerhotoiminnan tärkeä päämäärä, eikä sitä saavuteta ilman ihmisten välistä vuorovaikutusta ja osallisuutta.

3.3.1 Kerhotoiminta osallisuuden muotona

Koulun kerhotoiminta on perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista toimintaa, joten se kuuluu näin ollen peruskoulun tehtäviin. Lapsen ja nuoren tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukeminen on kirjattu perusopetuslain kasvatustavoitteisiin. (Järvinen 2008; Siurala 2004, 7–8.) Koulun kerhot on nähtävissä oppimista tukevana toimintana, jolloin lähtökohtana on se, että niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Lisäksi suosituksena on, että oppilaat saavat osallistua kerhon sisällön suunnitteluun, jolloin toiminta voi rakentua yhdessä määritellyille tavoitteille. Tämä lisää oppilaiden aktiivisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuutta, jolloin kerhotoiminnasta tulee helpommin itseohjautuvaa. (Järvinen 2008.)

Tampereen kaupungin toteuttama Harrastava iltapäivä -hanke paljastaa, että oppilaille suunnattu koulujen kerhotoiminta on keino, jolla peruskoulu voi vähentää lasten ja nuorten välistä epätasa-arvoa (Häikiö & Vänninmaja 2008). Lasten näkökulmasta harrastustoiminta lisää sekä hyvinvointia että kouluviihtyvyyttä. Koska kansainväliset samankaltaiset tutkimukset osoittavat, että suomalaiset viihtyvät koulussa huonommin kuin ikätoverinsa muualla euroopassa, tulos on merkittävä. (Kiili 2006, 147; Häikiö 2008.) Lasten hyvinvoinnin toteutumisessa tärkeää on se, että lapset ovat monin tavoin riippuvaisia aikuisen tuesta ja toiminnasta ja näin ollen aikuiset ovat siis vastuussa lasten hyvinvoinnista.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille voidaan järjestää omaa kerhotoimintaa tai yhteistä kerhotoimintaa kantasuomalaisten oppilaiden kanssa. Kerhojen tarkoituksena on luoda maahanmuuttajaoppilaille sosiaalinen verkosto ja ohjata heitä samalla vapaa-ajan toimintoihin ja samalla lisätä vuorovaikutusta eri kulttuurien välillä. Shulrufin, Tumenin ja Tolleyin (2008, 418–426) tekemän tutkimuksen mukaan osallistuminen kerhotoimintaan edistää oppilaiden osaamista myös muissa oppiaineissa kuten äidinkielessä ja matematiikassa. Samainen tutkimus osoitti myös, että pelkästään joukkuepeleihin osallistuminen kerhotoiminnan aikana edisti oppilaan taitoja myöhemmin kirjallisuuden parissa työskenneltäessä. Opetushallituksen toteuttaman tutkimuksen tulokset osoittavat, että kerhot ovat

olleet maahanmuuttajataustaisille oppilaille sosiaalisia kohtauspaiikkoja ja he ovat saaneet kokea ryhmään kuulumisen tunnetta. (Opetushallitus 2010.)

3.3.2 Liikunta integraation edistäjänä

Liikunta on kansainvälinen ilmiö, sillä monia suomessakin tunnettuja lajeja harastetaan ympäri maailmaa. Liikunnassa käytetään pääosin non-verbaalista viestintää, mikä mahdollistaa eri kulttuureista tulleiden ihmisten luontevan ja spontaanin kohtaamisen. Liikunnan voidaan sanoa olevan ikään kuin yhteinen kieli, jokaisen omasta äidinkielestään huolimatta. (Laakso 2007, 22–23.) Myös Taavitsainen ja Virolainen (2006, 64–69) huomasivat tutkimuksessaan sen, miten liikunta vaikuttaa integroitumiseen myönteisellä ja edistävällä tavalla. Maahanmuuttajaoppilaat pitivät kyseisessä tutkimuksessa koulun liikuntatunteja mukavina ja viihtyisinä, mikäli he saivat vaikuttaa itse liikuntatuntien sisältöihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan liikunnan tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tukea samaan aikaan kulttuurista moninaisuutta. Liikunnan avulla edistetään kehollisuutta, fyysistä aktiivisuutta ja yhteenkuulumisen tunnetta, joka vie osaltaan eteenpäin myös integroitumisen tavoitteita. Oppilaiden tulee saada kokea liikunnan myötä osallisuutta, sosiaalisuutta, leikillisyyttä pelien ja leikkien kautta sekä iloa. Myös toisen auttamista ja avun vastaanottamista harjoitellaan liikunnan avulla. Kaikenkaikkiaan liikuntatunnit sisältävät paljon vuorovaikutukseen liittyvien taitojen tukemista. (Opetushallitus 2014, 148.)

Pyykkösen (2006) tekemän tutkimuksen mukaan liikuntayhdistysten perustarkoituksena on edistää toimintaan osallistuvien fyysistä ja psyykkistä terveyttä. Monietniset liikuntakerhot tukevat kontaktien muodostumista maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä. Kerhoissa toteutettujen lajien välillä näyttää olevan yhteyksiä. Pyykkösen tekemien haastattelujen mukaan nämä yhteydet näyttävät liittyvän nimenomaan osallistujien toiveisiin. Lajit ja harrastukset, kuten jalkapallo, lentopallo, tanssi ja jumppa ylittävät etniset rajat. Näin ollen lajien valikoituminen johtuu suurelta osin lajien kansainvälisyydestä sekä siitä, että kerho-aktiivit uskovat lajien olevan suosittuja myös valtaväestön keskuudessa.

Tällaisten urheilulajien kautta on Pyykkösen (2006) mukaan helpompi lähestyä syntyperäistä paikallisväestöä. Esimerkiksi jalkapallo on lähestulkoon ainoa laji, joka ylittää kaikki yhdistys- ja kulttuurirajat. (Pyykkönen 2006, 36.)

Pyykkösen (2006, 35–40) mukaan maahanmuuttajia kannustetaan liikunnan avulla ottamaan kontaktia suomalaisiin, puhumaan suomea ja tutustumaan suomalaisille tuttuihin liikuntamuotoihin kuitenkin omaa kieli- ja kulttuuri-taustaa unohtamatta. Myös silloinen opetus- ja kulttuuriministeri Stefan Wallin (2009) painotti kotoutumisen rinnalla myös oman kulttuuri-identiteetin säilyttämistä. Wallin tiivistääkin ajatuksensa sanoin: *“...esimerkiksi jalkapallossa säännöt ovat samat kaikille ihonväristä riippumatta.”* (Opetusministeriö 2009.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Pyrin tutkimukseni avulla kehittämään kouluille menetelmiä, jotka edistävät maahanmuuttajalasten integroitumista kouluyhteisöön. Toteutin tutkimukseni osallistuvan toimintatutkimuksen keinoin.

Päättökysymys muovautui tämän tutkimusprosessin myötä seuraavaksi:

1. Millä tavalla kerhotoiminta edistää maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista?

Mitkä tekijät edistävät integroitumista?

Mitkä tekijät hidastavat integroitumista?

4.2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuskouluni oli Suomessa sijaitseva suurehko alakoulu. Tutkin kyseisen koulun valmistavaa luokkaa sekä kyseisen luokan oppilaiden integroitumista perusopetuksenryhmiin. Valmistavalla luokalla oli tutkimushetkellä kahdeksan maahanmuuttajaoppilasta, yksi opettaja ja yksi koulunkäyntiavustaja. Jokaisella oppilaalla on henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa on määriteltynä oppilaalle asetetut tavoitteet kussakin oppiaineessa. Oppilaat opiskelevat suomen kielen tunnit omassa valmistavassa luokassa sekä lisäksi vaihtelevasti myös muita oppiaineita. Suomen kieltä paremmin ymmärtävät integroidaan mahdollisimman varhain perusopetuksen ryhmiin muun muassa matematiikassa ja englannissa, jotta integroituminen edistyy mahdollisimman monipuolisesti.

Varsinainen havainnointi tässä tutkimuksessa kohdistui valmistavalle luokalle ja perusopetuksen oppilaille suunnattuun liikuntakerhoon. Kerho toteutettiin siten, että tunnit olivat osana valmistavan luokan lukujärjestystä. Näin taatiin se, että valmistavan luokan oppilaat pääsivät osallistumaan kerhoon koulukuljetuksista ja pitkistä koulumatkoista huolimatta. Perusopetuksen oppilaille

liikuntakerho oli vapaaehtoinen. Kerhossa oli 18 oppilasta, joista kuusi oli valmistavan luokan oppilaita ja 12 perusopetuksen oppilaita. Kerhoon osallistuvat oppilaat olivat 7–11-vuotiaita. Liikunta valikoitui kerhotoiminnan sisällöksi toimintatutkimuksen look-vaiheen (Stringer 2014) havaintojen osoittamien hyötyjen vuoksi. Kerhotoiminnan tavoitteena oleva valmistavan luokan oppilaiden integroituminen perusopetuksen ryhmän oppilaisiin otettiin huomioon kerhokerhoja suunniteltaessa. Kerho sisälsi erilaisia vuorovaikutusta sisältäviä leikkejä ja pelejä, joita toteutettiin vaihtuvissa ryhmissä

Haastateltavat puolestaan valikoituivat tutkimukseen sen mukaan, mikäli he olivat ohjanneet liikuntakerhoa, jossa oli sekä valmistavan luokan oppilaita, että perusopetuksen oppilaita. Haastateltavissa opettajissa oli kolme naista ja yksi mies ja he olivat iältään 25–47-vuotiaita, eripituisen opetuskokemuksen omaavia henkilöitä.

4.3 Tutkimusote ja tutkimusmenetelmät

4.3.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksella (Action Research) tarkoitetaan osallistuvaa sekä osallistavaa tutkimusta (Metsämuuronen 2008, 29). Se on tutkimusta, jonka avulla pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia ja parantamaan erilaisia sosiaalisia käytäntöjä (Syrjälä 1994, 30–33). Toimintatutkimus on tilanteeseen sidottua (Situational), osallistuvaa (Participatory), yhteistyötä vaativaa (Collaborative) sekä itseään tarkkailevaa (Self-evaluative) (Metsämuuronen 2008, 29). Tieto nähdään toimintatutkimuksessa elävänä ja kehittyvänä, arjen toiminnan prosessina (Reason & Bradbury 2006, 2). Tässä tutkimuksessa pyritään nimenomaan kehittämään olemassa olevaa käytäntöä yhä paremmaksi.

Toimintatutkimusta tarkastellaan usein kolmesta eri näkökulmasta; teknisestä, käytännöllisestä ja kriittisestä (Carr & Kemmis 1986; Suojanen 1992, 11). Kyseiset näkökulmat erottuvat toisistaan siitä näkökulmasta mihin niillä pyritään vaikuttamaan, millainen rooli tutkijalla on sekä millaisena tutkijan ja tutkittavien väli-

nen suhde näyttäytyy (Suojanen 1992, 11). Suojasen (1992) mukaan tiedon intressin ollessa tekninen tutkija näyttäytyy ulkopuolisena havaintojen tekijänä ja tutkittavat passiivisina kohteina. Tällöin pyrkimys liittyy vain syy-seuraussuhteiden havainnointiin. Aktiivisemmassa roolissa tutkittavat ovat praktisessa orientaatioissa, sillä siinä tavoitteena on saada osallistujat ymmärtämään omaa toimintaansa paremmin, mutta tutkija pysyy edelleen passiivisessa havainnoijan asemassa. Kriittisessä orientaatioissa tutkijan tavoitteena on päästä toimimaan tasa-vertaisesti yhdessä opettajan kanssa toimintaa tutkien. (Suojanen 1992, 12.) Toimintatutkimuksen ihmiskäsitykseen kuuluuikin ihmisen näkeminen aktiivisena ja kriittisenä kansalaisena (Suojanen 1992, 20).

Toimintatutkimukselle ominaista on sen syklimäisyys, joka muodostuu konstruoinnin (uutta rakentavaa ja tulevaisuuteen suuntaavaa) ja rekonstruoinnin (toteutuneen toiminnan havainnointi ja arviointi) vaiheista (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–80). Tässä tutkimuksessa edettiin Stringerin (2014) yhteisöllisen toimintatutkimuksen mallin mukaisesti tilanteen arvioivasta tarkastelusta toiminnan suunnitteluun ja sitä kautta toteutukseen, syklimäisen mallin look-think-act avulla. Tulosten pohtiminen jokaisen vaiheen jälkeen yhdessä koko yhteisön kanssa on tärkeää toiminnan kehittämisen kannalta. (Stringer 2014.)

Yhteisöllisyyttä kouluihin yhteisötaiteen keinoin -hanke alkoi toimintatutkimuksen look-vaiheella (Stringer 2014). Olin syksyllä 2015 havainnoimassa valmistavaa luokkaa oppitunneilla, välitunneilla ja ruokalassa. Samoihin aikoihin haastattelimme opiskelijaryhmämme kanssa valmistavan luokan opettajaa ja perusopetuksen ryhmien kahta eri opettajaa. Ilmiöön tutustumisen jälkeen perehdyimme tarkemmin toimintatutkimuksen piirteisiin ja tutkimuksen kannalta oleellisiin käsitteisiin.

Opiskelijaryhmämme yhteistyö jatkui keväällä 2016 opettajankoulutuksen integroivat oppimiskokonaisuudet -kurssin parissa, jolloin jatkoimme toimintatutkimuksen act-vaiheella (Stringer 2014). Tässä vaiheessa hyödynsimme aiemmin tekemiämme havaintoja ja haastatteluja ja aloimme suunnitella toimintaa niiden pohjalta. Päätimme toteuttaa Act-vaiheen (Stringer 2014) kerhotoiminnan

muodossa. Havaintojen ja haastattelujen pohjalta saimme selville koululiikunnan ja integraation yhteyden ja liikunnan mukanaan tuomat hyödyt, joten päätimme toteuttaa toiminnan liikuntakerhona. Tuolloin mahdollistui sekä osallistuva havainnointi että pelkästään havainnoijan roolissa oleminen toisten opiskelijoiden ohjauksessa kerhoa. Liikuntakerho toteutui neljänä kertana huhti-touku-kuussa, jolloin päästiin toimintatutkimuksen act-vaiheeseen. (Stringer 2014). Tässä tutkimuksessa olin siis mukana toimintatutkimusta tekeväälle tutkijalle tyypillisessä aktiivisessa roolissa toteuttaessani kerhotoimintaa. (Kuula 1999, 11–13; Eskola & Suoranta 2008, 126–128). Sosiaalisen toiminnan tutkiminen ja sen kautta kehittäminen on oleellinen osa toimintatutkimuksen kaksoistehtävää. Teorian ja käytännön nivoutuminen nähtiin myös tässä tutkimuksessa kulkevan jatkuvasti rinnakkain, yhdessä. (Heikkinen 2001, 170–171). Linnansaaren (2004, 113) mukaan toimintatutkimus on suosittu tutkimustyyppi erityisesti kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä tutkimuksissa. Siinä opettajan ja tutkijan roolin yhdistäminen mahdollistuu. Toimintatutkimus sopii siis Stringerin (2014) mukaan opettajan päivittäisen työn kehittämisvälineeksi.

4.3.2 Kouluetnografia

Etnografia on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä (Rantala 2006, 219). Eskolan ja Suorannan (1998, 61) mukaan kyseinen menetelmä ymmärretään tapahtuvaa kuvaavaksi tai toimintaa ymmärtäväksi tutkimukseksi. Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus nähdään aineiston muodon kuvaamisena. (Eskola & Suoranta 1998, 13.) Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan sitä, miten oppilaat integroituvat koulu yhteisöön nimenomaan kerhotoiminnan avulla.

Kouluetnografia on nimensä mukaan etnografiaa, jota tapahtuu kouluissa (Lahelma & Gordon 2007, 17). Se oli 1990-luvulle asti harvinainen metodi kasvatustieteen piirissä, mutta vuosikymmenen lopussa kouluetnografiasta tuli suosittumpaa ja samalla näkyvämpää (Lahelma & Gordon 2007, 26–27). Koulua koskevan etnografisen tutkimuksen tavoitteena on parantaa koulua, opetusta ja oppimista (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 205). Kouluympäristössä voidaan ha-

vainnoida Eskolan ja Suorannan (1998, 110–111) mukaan oppimis-, koulu-, ja ihmisympäristöä, sekä samalla koulun järjestystä ja kontrollia. Tutkijan rooli kouluetnografiassa ei ole erityisen selkeä ja se määritellään usein opettajan ja oppilaiden välimaastoon (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 46). Tässä tutkimuksessa kouluetnografia tarkoitti sitä, että valmistavan luokan oppilaiden toimintaa havainnoitiin kerhotoiminnan ajan sekä ulkona että liikuntasalissa.

Keräsin aineistoni käyttämällä etnografista tutkimusotetta. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata osallistuvan havainnoinnin keinoin tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää. (Metsämuuronen 2008, 20). Yksinkertaisuudessaan etnografia tarkoittaa sitä, että tutkija menee fyysisesti kentälle ja tekee jatkuvasti havaintoja ja tulkintoja siitä, mitä hän havaitsee. (Lappalainen 2007, 10). Tähän tutkimukseen kuului neljä kerhokertaa kestänyt kenttätutkimuksen vaihe, jonka aikana tarkkailtiin tutkimuskohdetta eli oppilaita ja pyrittiin ymmärtämään tapahtumien eri merkityksiä (Syrjäläinen 1994, 68). Etnografiselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat Atkinsonin ja Hammarsleyn (2008) mukaan sosiaalisen ilmiön perusteellinen tutkiminen. Ymmärryksen lisääntyminen (Syrjäläinen 1994, 77) ja todellisuuden tutkiminen (Rantala 2006, 223) ovat etnografisen tutkimuksen tavoitteena myös tässä tutkimuksessa.

Tärkeää etnografisessa tutkimuksessa on se, että tutkimusta tekevä tutkija tuntee jollain tapaa kyseisen ympäristön ja kulttuurin (Rantala 2006, 218). Tämän tutkimuksen ympäristö oli alakoulu, jossa oli valmistava luokka. Kyseistä luokkaa oli havainnoitu toisen kurssin yhteydessä jo tämän tutkimuksen aineistonkeruuta edeltävänä syksynä. Luokan toimintakulttuuriin oli siis tutustuttu ennen aineiston keräämistä ja se edisti osaltaan havaintojen kirjaamista.

4.3.3 Osallistuva havainnointi

Tavanomainen tapa havainnoida ja tarkkailla ihmisten toimintaa laadullisessa tutkimuksessa on osallistuva havainnointi. Kyseisen metodin avulla saadaan tietoa tutkittavasta sekä yksilönä, oman yhteisönsä jäsenenä, että suhteessa tutkijaan. (Grönfors 2001, 124–125.) Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on siis

vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Grönforsin (2001, 127) mukaan roolit lo-
mittuvat tutkimustilanteessa keskenään. Tutkijan on mahdollista pitää ne myös
jossain määrin erillään, mutta se vaatii tutkijalta erityistä ammattitaitoa (Vilka
2005, 120). Osallistuvan havainnoinnin käyttäminen vaatii yleensä yhteisöön yhe-
teisöön sisään pääsemistä (Vilka 2005, 122). Avainhenkilön käyttäminen on
Grönforsin (2001, 133) mukaan suositeltavaa vieraaseen yhteisöön pääseminen
helpottamiseksi. Avainhenkilö tuntee yhteisön tavat ja kulttuurit ja auttaa tutkit-
tavien luottamuksen heräämisessä (Vilka 2005, 122). Myös tässä tutkimuksessa
avainhenkilön eli valmistavan luokan opettajan läsnäolo tutkimuksen aineiston-
keruun aikana edisti yhteisöön tutustumista ja piti oppilaiden luottamusta yllä.
Valmistavan luokan opettaja keräsi oppilailtaan tutkimusluvut, joissa oli otettu
huomioon oppilaiden ja heidän huoltajiensa vieraskielisyys. Opettaja osasi ker-
toa myös hankkeesta ja tutkimuksesta, jos huoltajilla tuli kysyttävää eli hän toimi
myös yhteyshenkilönä kotien ja tutkijan välillä. Avainhenkilö oli mukana kerhon
toiminnassa sivusta seuraajan roolissa ja avusti tarvittaessa.

Osallistuva havainnointi oli monipuolista ja pitkäkestoista. Havainnoin op-
pilaiden toimintaa valmistavan luokan tunneilla, perusopetuksen tunneilla, väli-
tunneilla sekä kerhossa. Näistä kolmea ensimmäistä havainnoin toimintatutki-
muksen look-vaiheessa ja kerhotoimintaa toimintatutkimuksen viimeisessä eli
act-vaiheessa. (Stringer 2014.) Tutkimustulokset perustuvat osaltaan siis kerho-
toiminnan osallistuvaan havainnointiin. Havainnot kohdentuivat nimenomaan
yhteistoimintaan ja integroitumiseen.

Souton (2011) mukaan etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi al-
kaa jo aineistoa kerätessä, jolloin etnografinen ymmärtäminen on prosessi,
jossa aineistonkeruu ja analyysi kulkevat rinnakkain (Souto 2011, 35). Osallistuva
etnografia rohkaisee vuoropuheluun tutkittavien kanssa jo aineistonkeruun ai-
kana (Hämeenaho ym. 2014, 8). Tässäkin tutkimuksessa alustavat aiempien vai-
heiden havainnot ohjasivat havainnointiani kyseiselle tutkimukselle merkittä-
vään suuntaan. Asetin osallistuvalla havainnoinnille teemat, jotta minun olisi
helpompi suunnata tarkkaavaisuuttani tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin.

Teemat olivat: 1. Mitä oppilaat tekevät yhteistoiminnallisesti? ja 2. Millainen toiminta näyttää edistävän valmistavan luokan oppilaiden integroitumista? Merkittisin muistiinpanoihin teemoihin sopivia oppilaiden välisiä vuorovaikutustilanteita, jotta osaisin kirjoittaa havainnointiaineiston puhtaaksi. Havainnoin ensin näkin sitä, millaisia kohtaamisia kerhon aikana syntyy valmistavan luokan oppilaiden ja kantasuomalaisten oppilaiden välille. Miten oppilaat suhtautuivat toisiinsa mm. parinvalinta tai ryhmiin jakautumisen tilanteissa? Tuliko kohtaamisia spontaanisti? Ja jos tuli, oliko ne myönteisiä vai kielteisiä? Tuliko kohtaamisia luonnostaan vai oliko kohtaamiset aina järjestettyjä kerhon ohjaajan taholta? Toiseksi havainnoin sitä, millaiset liikunnalliset leikit tukevat yhteisöllisyyttä ja onko näillä leikeillä jotain yhteisiä piirteitä. Näkyykö leikeissä yhdessä tekeminen? Onko liikuntaleikkien mukanaan tuoma ilo molemminpuolista? Miten aikuisen läsnäolo vaikuttaa yhteisöllisyyden näyttäytymiseen toiminnassa?

Ensimmäisellä ja toisella kerralla olin itse ohjaamassa kerhoa, mutta pystyin samaan aikaan kirjaamaan havainnointia ylös. Vaikka olen tottunut havainnoimaan lapsia jatkuvasti työskennellessäni esiopettajana ja lastentarhanopettajana, kaksisrooli tutkijana ja havainnoijana tuntui jollain tavalla haastavalta. Kolmannella kerralla osallistuin kerhoon vain tutkijan ja havainnoijan roolissa. Koska kerho oli tuolloin toisten opiskelijoiden suunnittelema koin, että havainnointi sai alkaa puhtaalta pöydältä ilman, että tiesin kyseisen kerhokerran toiminnasta. Omilla ohjauskerroilla toiminta oli suunniteltu yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa edistäväksi. Erilainen roolini eri kerhokerroilla toi siis myös erilaista kerhotoinnin sisältöä havainnoinnin kohteeksi.

4.3.4 Teemahaastattelu

Päädyin teemahaastatteluun sen vuoksi, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastateltavan kanssa keskustellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Metsämuuronen 2008, 41; Patton 1990, 280). Teemahaastattelulla käsitteenä on se etu, että se ei sido haastattelua niin tiiviisti vain tiettyyn leiriin, eikä se ota kantaa haastattelukertojen määriin tai siihen, kuinka pitkälle aiheen käsittelyssä mennään. Tässä haastattelumuodossa kaikkein oleellisinta on, että haastattelu

etenee tiettyjen ennalta suunniteltujen teemojen varassa. Näin ollen haastateltavien ääni tulee kuuluviin, eikä tutkijan näkökulma aiheeseen tule niin selkeästi esille. (Hirsjärvi ym. 2000, 48.)

Haastattelurunko muotoutui havainnointiaineiston pohjalta. Etukäteen valitut teemat perustuivat lisäksi tutkimuksen käsitteelliseen viitekehykseen eli tutkitusta ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kysymykset olivat ennalta määriteltyjä ja selkeyden vuoksi helposti ymmärrettävässä muodossa. Haastattelun teemat muodostuivat tämän tutkimuksen pääkäsitteiden ja tutkimuskysymysten ympärille. Haastattelun teemat oli valittu siten, että ne tukisivat toimintatutkimusta tekevän tutkijan omia havaintoja. Ensimmäinen kokonaisuus sisälsi kysymyksiä kerhotoiminnan sisällöistä ja menetelmistä. Toinen kokonaisuus puolestaan nivoutui integraatiokäsitteen ympärille. Sen alateemoina olivat yhteistyötä edistävät ja hidastavat tekijät, aikuisen rooli ja integroitumista kerhotoiminnassa tukevat piirteet. Myös se, miten integraatio lopulta näkyy kerhoon osallistuneiden oppilaiden toiminnassa ja olemuksessa oli integraation toteutumisen kannalta keskeisessä asemassa. Lisäkysymyksiä ja tarkennuksia tehtiin ajan määrittämässä puitteissa. Lisäksi toivoin saavani paljon uutta näkökulmaa mielessäni oleville kysymyksille.

Haastattelut toteutettiin puhelinhaastatteluina kaukana asuvien haastateltavien vuoksi (Hirsjärvi ym. 2000, 65). Kukin puhelinhaastattelu kesti noin 20 minuuttia. Esimerkiksi Drever (1998) pitää puhelinhaastattelua hyvänä vaihtoehtona juuri puolistukturoidulle haastattelulle (Hirsjärvi ym. 2000, 65). Puhelinhaastattelulla on myös jotaitakin kyseenalaisia puolia, jotka tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Tästä haastattelumuodosta puuttuvat keskustelun näkyvät vihjeet, kuten haastateltavan hiljaisuus, jolloin haastattelijan on vaikeaa tietää, onko haastateltava vielä mukana keskustelussa vai tekeekö hän samaan aikaan jotain aivan muuta. (Drever 1998; Hirsjärvi ym. 2000, 64.) Tässä tutkimuksessa haastateltava oli hiljaa vain muutaman kerran heti kysymyksen jälkeen, jolloin haastateltavalle annettiin tarkennus tai lisäselitys kysymykseen liittyen. Haasteena olikin juuri se, ettei haastattelija pystynyt tekemään johtopäätöksiä haasta-

teltavan ilmeistä ja eleistä vaan joutui turvautumaan pelkästään sanallisiin vastauksiin. Tällainen rajallisuus ei kuitenkaan ollut oleellista tutkimuksen kontekstin ja sisällön kannalta.

4.4 Aineiston analyysi

Etnografiselle tutkimukselle tyypillistä on aineiston kerääminen, teoreettisten lähtökohtien pohtiminen, tutkimuskysymysten muotoileminen ja niiden tarkentaminen sekä analyysi ja tulkinta, jotka ovat tässä tutkimuksessa kulkeneet jatkuvasti rinnakkain ja olleet kaikki osa suurempaa samaa kokonaisuutta (Käykö 2006, 279; Hammersley & Atkinson 1995). Tämä etnografinen tutkimusote on siis prosessi, joka käsittää matkan tutkimuksen suunnittelusta valmiin raportin kirjoittamiseen. Tässä tutkimuksessa painottuu myös etnografiselle otteelle tyypillinen aineistolähtöisyys teorian rakentamisessa ja viitteellisten tulkintojen muodostamisessa, vaikka käsitteellisen viitekehyksen ja aineiston vuoropuhelu ovat olleet jatkuvasti läsnä moninaisin tavoin ja painotuksin. (Souto 2011, 51.)

Aloitin aineistoon tutustumisen tarkastelemalla muistiinpanojani kerhossa tehdyistä havainnoista. Täydensin muistiinpanojani aina välittömästi kerhokertojen jälkeen, jotta kaikki havainnot tulisi kirjattua mahdollisimman tarkasti. Palauttelin mieleeni vielä mennyttä kerhokertaa ja alleviivasin havaintoja, jotka olivat erityisesti jääneet mieleeni nimenomaan yhteistyön ja integraation kannalta. Tämän jälkeen yhdistin kaikki havainnointimateriaalit yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi, jotta saisin laajemman kokonaiskuvan tutkimastani aiheesta. Lopuksi koodasin havainnointiaineistoani teemoittain ja käytin eri värejä vastaamaan eri teemoja (Hirsjärvi 2010, 224). Lisäksi tämä selkeytti haastattelurungon kysymysten asettelussa.

Haastattelujen jälkeen litteroin jokaisen haastattelun (n=4) samaan tiedostoon, jotta pääsin etsimään haastatteluaineistosta löytyviä samankaltaisuuksia. Litteroinnin jälkeen teemoittelin haastatteluaineiston haastattelukysymysten alle, jolloin näin selkeämmin sen, löytyikö vastausten väliltä vahvoja yhtäläisyyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Merkitsin tutkimuskysymyksen kannalta

oleelliset vastaukset samoilla väreillä kuin havainnointiaineiston havainnot. Näin ollen sain teemoiteltua ja yhdistettyä sekä havainnointiaineiston että haastatteluaineiston yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Aineiston yhdistämisen jälkeen jaoin integraatiota edistävät teemat ensin yhdeksi isoksi yläteemaksi ja sen jälkeen vielä neljäksi omaksi alateemaksi. Sen jälkeen teemoittelin puolestaan integraatiota hidastavat tekijät yhdeksi isoksi, kolme alateemaa sisältäväksi luvuksi. Integraation esiintymisen eli niin sanotun onnistuneen integraation seurauksen päätin pitää omana teemanaan ja näin ollen sijoitin kyseisen teeman tuulosion loppuun.

4.5 Eettisyys ja luotettavuus etnografisessa tutkimuksessa

Laadullisessa tutkimuksessa validius osoitetaan raportoimalla tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan, aineiston keruu sekä johtopäätösten teko siten, että tutkimuksen lukija voi itsenäisesti arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Hämäläinen 1986, 65–66; Suojanen 1992) Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa erotetaan toisistaan havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Puolueettomuus näkyy siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tutkittavia tiedonantajia itsenään vai meneekö tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi eli vaikuttaako tutkijan henkilökohtaiset asiat ja kokemukset siihen, mitä hän havainnoi ja kuulee. Koska puhutaan laadullisesta tutkimuksesta, voidaan sanoa, että näin väistämättä on, koska tutkija on oman tutkimuksensa luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136).

Luotettavuutta tässä tutkimuksessa arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Tutkimuksessa tuodaan selkeästi esille tutkimuksen kohde ja sen tarkoitus ja se, miksi juuri tämä tutkimus on tärkeä. Tässä tutkimuksessa esitellään aineiston keruu ja se, mitä erityispiirteitä ja ongelmia aineiston keruuseen on liittynyt. Luotettavuutta edistää myös se, että tutkimuksen kohdejoukko on perusteltu tutkimuksen kannalta riittävän selkeästi, mutta anonymiteetistä huolehtien. Myös tutkimuksen kesto on määritelty olennaisena osana toimintatutkimusta ja sen jatkuvuutta. Tutkimustulokset

kerrotaan yksityiskohtaisesti ja lukijalla selkeästi, jotta tutkimus on tarkoituksenmukainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tutkimuskohteen valintaan vaikuttavat aina ennako-oletukset tutkittavasta aiheesta. Tutkija näkee tutkimuksen kohteessa aina jotain kiinnostavaa ja näin ollen tutkija omaa jo tietynlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta. On siis tärkeää, että tutkija tiedostaa ennakkokäsityksensä jo ennen tutkimukseen ryhtymistä, sillä ne saattavat vaikuttaa tutkijan tekemiin tulkintoihin tutkimuksen eri vaiheissa. Kuten tässä tutkimuksessa, tutkijan oma osallistuminen tutkittavaan prosessiin voi vaikuttaa tutkimukseen aihetta syventävänä tekijänä sekä toisaalta se voi myös vaikeuttaa objektiivista suhtautumista tutkittavaan aiheeseen. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 55–56.)

Tutkimus sisältää myös rajoituksia, joita aiheuttaa muun muassa havainnointiaineiston suppeus. Alkuperäinen suunnitelma oli se, että havainnointiaineisto tulee riittämään tämän tutkimuksen aineistoksi, mutta kerhokertojen jälkeen aineisto tuntui olevan liian suppea tutkimuskysymyksiin nähden. Aineiston vähäisyyteen havainnointivaiheessa saattoi vaikuttaa kerhonohjaajan ja tutkijan kaksoisrooli. Osallistuvan havainnoinnin haasteena oleva riittävä dokumentointi jäi tässä tutkimuksessa suunnitelman tasolle. Osallistuva havainnointi olisi kaivannut tuekseen videotallenteet, jotka osoittautuivat hankalaksi toteuttaa ulkona laajalle ulottuvan kentän vuoksi. Videotallenteet olisivat antaneet lisää havainnointiaineistoa ja videoilta olisi saattanut löytyä jotain sellaista, mitä tapahtui tutkijan selän takana. Vaikka tapahtumia kirjattiin jatkuvasti muistiin tuntui, että kaksoisrooli sekä tutkijana että kerhonohjaajana oli melko haastava.

Vasta jälkepäin kävi ilmi, että temahaastattelun runko olisi ollut hyvä lähettää haastateltaville ennen puhelinhaastattelua, jotta haastateltavat olisivat osanneet valmistautua haastatteluun paremmin. Muutama kysymys tuli haastateltavalle hieman yllättäen, eikä haastateltava päässyt pohtimaan vastausta ennalta. Toisaalta tämä lisäsi aineistoon relevantteja ja totuudenmukaisia vastauksia, jotka veivät tutkimusta havaintojen osoittamaan suuntaan. Haastatteluaineiston otos oli juuri sopivan kokoinen vahvistamaan aiemmin kerättyä havainnointiaineistoa.

Tutkimusluvut kerättiin kaikilta tutkimukseen osallistuneelta oppilaalta. Tutkimuslupana käytettiin hankkeen valmista tutkimuslupalomaketta, joka oli tehty sekä suomeksi että englanniksi (KS. LIITE 2). Kerhon 18 oppilaasta 16 palautti tutkimusluvan allekirjoitettuna, joten havainnot muodostuvat vain tutkimusluvan saaneiden oppilaiden työskentelystä. Tutkimusluvut säilytetään luotamuksellisesti ja anonyymiteettiä suojaten. Tässä tutkimuksessa ei tule esille kenenkään tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyys. Tilanteet, jotka tuloksissa on esitelty, on yleisessä muodossa. Tämän tutkimuksen havainnot on kirjattuna tiedostoon, joka säilytetään tarkoin tutkijan muistitikulla. Haastatteluaineiston äänitykset on hävitetty ja litteroinnit säilytetään havaintojen kanssa samalla muistitikulla. Kirjatuissa havainnoissa ja litteroiduissa haastatteluissa on käytetty vain peitenimiä tutkimukseen osallistuvien osalta.

5 INTEGRAATIOTA EDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ KERHOTOIMINNASSA

Tässä luvussa esitellään integraatiota edistäviä tekijöitä, jotka on johdettu sekä havainnointiaineiston että haastattelujen pohjalta. Aineistosta saatu materiaali kulkee tässä osiossa jatkuvasti rinnan ja suurimmaksi osaksi toisiinsa tukeutuen. Integraatiota edistävät tekijät on jaoteltu teemoittelun avulla neljään alalukuun.

5.1 Aikuinen integraation mahdollistajana

Valmistavan luokan oppilaiden integroituminen oli otettu huomioon kerhoa suunniteltaessa niissä tapauksissa, kun kerhon tavoitteena oli nimenomaan integroituminen. Kaikki haastateltavat (n=4) olivat sitä mieltä, että aikuinen integraation edistäjänä ja kerhon ohjaajana on merkittävässä roolissa nimenomaan oppilaiden välisen yhteistyön mahdollistajana. Tavoitteiden asettaminen toiminnalle tulee kerhon ohjaajan toimesta ja opettaja 4 sanoja mukaillen, aikuinen suunnittelee toiminnan vuorovaikutusta edistäväksi ja näin ollen mahdollistaa integroitumisen. Vaikka oppilaat ovat olleet haastateltavien mukaan alusta asti mukana kerhon toiminnan suunnittelussa, aikuinen on lopulta se, joka muokkaa kerhon toimintaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta tukevaksi. Tämä tapahtuu haastateltavien mukaan esimerkiksi ryhmiä ja pareja mahdollisimman monipuolisesti varioiden. Opettajan oppilaantuntemus astuu siis voimaan heti kerhon alkaessa ja siinä vaiheessa kun oppilaita aletaan ryhmyttää keskenään yhdeksi kokonaiseksi kerhoksi.

Opettaja 1: Just siinä ryhmytyksessä ottaa huomioon öö kun muodostaa niitä ryhmiä tai pareja niin opettajalla tarvii olla sellasta pelisilmää, että miten hän ne tekee.

Opettaja 1 siis korostaa opettajan merkitystä parin ja ryhmän muodostusvaiheessa. Myös opettaja 2:n ja opettaja 4:n mukaan on tärkeää, että oppilaat eivät

valitse itse pareja, vaan opettaja vaikuttaa parin valintaan ja ryhmien muodostamiseen, jolloin oppilaat joutuvat työskentelemään jatkuvasti eri ihmisten kanssa ja oppivat tätä kautta arvokkaita ryhmätyöskentelyn taitoja. Uusiin ihmisiin tutustuminen ja vuorovaikutuksen mahdollistaminen lisäävät yhteenkuulumisen tunnetta ja kasvattaa näin ollen kerhon ryhmähenkeä.

Toisaalta taas opettaja 3 antoi oppilaille vapauden parien ja ryhmien muodostamisessa. Tämä edellyttää kuitenkin haastateltavan mukaan sitä, että opettaja tuntee hyvin kerhoon osallistuvat lapset ja heidän tapansa toimia. Kerhossa, jossa suurin osa lapsista oli valmistavan luokan oppilaita, opettaja 3 kertoi, että parien muodostamista ei ole tarvinnut juuri miettiä erikseen.

Opettaja 3: Ei oikeestaan, ei. Et kyl se. Ei mun oo tarvinnu sillai miettiä. Vaikka niinku mul on reilu sata oppilasta viikossa näissä kerhoissa niin en oo kyl kokenu kertaakaan semmosta et ois tapahtunu jotain syrjintää jonku asian takia et ei vois laittaa jonku pariks jotain. Ei tarvii kyl erikseen sitä miettiä.

Se, että opettaja havainnoi oppilaiden välillä olevia suhteita, on merkittävää juuri osallisuuden ja kuuluvuuden tunteen kannalta. Vaikka opettajan rooli uusien ystävyysuhteiden luojana on vankka, on tilaa annettava myös luonnolliselle tutustumiselle ja integraatiolle. Havainnointi edistää tilanteen sen hetkistä kartoittamista ja jos opettaja huomaa havaintojensa pohjalta, että muodostuu esimerkiksi joitain uusia ystävyysuhteita, voi opettaja viedä viestiä eteenpäin ja kannustaa oppilaita toimimaan yhdessä esimerkiksi myös välitunneilla.

Opettaja 2: ... ja sit ehkä jos vielä huomaa ajan kuluessa et jollain niinku maahanmuuttajalapsella ja suomalaisella lapsella et niillä synkkaa aika hyvin niin myös ehkä viljelee lisää niitä mahdollisia uusia kaverisuhteita mitä sielt saattaa niinku tulla. Et silleen niinku tarkkailee et miten se niinku lapset keskenään työskentelee. Et tuleeks sielt joitain uusia klikkejä. Mut sitte ehkä myös samalla sitä, että ää... Että jotenki niinku et antaa sellaselle luonnolliselle tutustumiselle ja integraatiolle tilaa.

Kun kerhon yhdeksi tavoitteeksi on asetettu yhteisöllisyys ja integroituminen, niin vastuu valmistavan luokan oppilaiden integroitumisesta perusopetukseen on opettaja 1:n mukaan koko koulun opettajilla. Myös opettaja 4:n mukaan koko koulun henkilökunnan tulee ottaa vastuuta integroitumisesta, ei vain kerhonve-

täjän. Opettaja 3:n mukaan kerhon vetäjällä on iso rooli integroitumisen tukemisessa. Hän kuvailee omaa rooliaan erittäin tärkeäksi kerhoon mukaan pääsemisen osalta.

Opettaja 3: No kyl mä koen et mul on aika iso vastuu siitä, jo pelkäästä aikuisena ihmisenä ja sitten tietysti ohjaajana. Kyl mä koen et mul on iso rooli siinä ja ja... Ei se niinku. Tietysti se et kyl mul on vastuu kaikista oppilaista et kyl mä ennen kaikkea kiinnitän siihen huomiota et siin on se uus oppilas, jolla ei vielä se kielitaito ole vielä paras mahdollinen niin se sitten saa sitä tukea ja ohjausta niinkun vähä enemmän kuin muut tottakai. Sen seuraan et hänet otetaan sinne mukaan. Kyl mä koen et mul on aika iso vastuu siitä.

Opettaja 3 korostaa kuitenkin myös yhteistyötä oppilaiden omien opettajien kanssa. Kun opettajat tietävät mitä kerhossa tehdään, he osaavat suositella kerhoa omille oppilailleen. Usein oppilaat, jotka toivovat koulupäivän jälkeistä toimintaa itselleen, ohjataan kerhoon. Koska monella oppilaalla on jokin muu äidinkieli kuin suomi tai englanti, myös tulkkien käyttö kerhossa on mahdollista. Opettaja 3 kertoi käyttäneensä tulkkia vain harvoin, sillä kokee, että asian näyttäminen oppilaille auttaa usein, eikä kielellistä selitystä välttämättä tuolloin tarvita.

Kerhon ohjaaja on myös se, joka mahdollistaa kerhoon osallistuvien lasten osallisuuden. Jokainen tähän tutkimukseen osallistuneen kerhon toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin on tärkeää, että toiminta on oppilaille mielekästä. Mielekkyys kumpuaa siitä, että oppilaat saavat itse vaikuttaa kerhon sisältöön ja kokevat näin ollen osallisuutta. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että kerhon toiminnan tulee olla oppilaiden toiveiden pohjalta suunniteltua tavoitteellista toimintaa. Näin ollen suunnittelemaan kannustava ote kerhon alussa on merkittävä nimenomaan osallisuuden ja aktiivisuuden kannalta. Aikuisen rooli on tärkeä myös ohjeiden annossa ja niiden eriyttämisessä. Kaikkien haastateltavien kerhoissa kaikille oppilaille oli pääsääntöisesti samat ohjeet, mutta tarvittaessa ohjeita eriytettiin joko englanniksi, omalle kielelle tulkin avulla tai sanattomasti kehon kieltä hyödyntäen.

Opettaja 2: No tota pääsääntöisesti oli kaikille samat ohjeet, mutta ainaki mitä mä nyt muistelen niin kyllä me niinku saatettiin vielä silleen alleviivata niitä ohjeita niille valmistavan luokan oppilaille tai niinkun mennä siihen viereen ja näyttää silleen ihan konkreettisesti että mitä niinku tehdään seuraavana. Et aika paljonhan niinku heille annettiin ohjeita niinku silleen kehon avulla. Tai niinku näyttämällä silleen.

Opettaja3: No kyllä siis, sanotaan että näitä juuri tuoreita maahanmuuttajia tulee ,niin kyllä siinä joutuu sit kommunikoimaan heidän kanssa eri tavalla. Et välttämättä lapsi ei osaa tietenkää suomen kieltä eikä osaa englannin kieltä ja siinä sitten niinku näyttämällä niin ohjataan niitä sitten leikkeihin mukaan. Ja yleensä mä tai monta kertaa teen silleen että mä otan sit sen oppilaan siihen viereen vähän aikaa istumaan ja näytän sille mitä siellä tapahtuu ja kyl ne aika nopeesti sitten yleensä on ymmärtäny.

Opettaja 4: Joo sillen ku tämä oli tämä englanninkielinen oppilas niin sillen. Ja sitten ehkä nyt vähä konkreettisemmin näytin. Kun niinku. Mutta muuten yhteiset ohjeet. Ja sitten meillä oli joillakin kerroilla oli tuo valmistavan luokan ohjaaja siellä mukana et sitten jos tarvis niinku lisäopastusta. Mutta aika hyvin ne kyllä siellä mukana meni et ei tarvinnu niinku erityisemmin omia ohjeistuksia.

5.2 Ryhmätyöskentely ja yhteistoiminnallisuus integraation menetelmänä

Kaikki tutkimukseen osallistuneet kerhon ohjaajat olivat sitä mieltä, että eniten integraatiota edistää erilaiset pari- ja ryhmätehtävät. Leikkien ja pelien toiminnallisuus yhdistettynä ryhmätyöskentelyyn nähtiin parhaana integraatiota edistävänä menetelmänä. Ryhmien vaihtuvuus nähtiin tärkeänä, jotta oppilaat oppisivat työskentelemään mahdollisimman paljon erilaisten ihmisten kanssa.

Opettaja 3: No kyl mä oon huomannu et nää eri leikit edistää kyllä todella paljon ja se että niinku öö... Pystyy hyödyntämään ja ottamaan semmosia leikkejä ja pelejä niille tunneille, mistä ne lapset tykkää ja semmonen niinku ryhmätyöskentelytaito korostuu vielä et otetaan kaikki huomioon.

Opettaja 2: Et ainaki itse ku mieltä niitä öö leikkejä ja pelejä etukäteen niin kyllähän se niinku oli aika paljo silleen et saadan sekotettua sitä porukkaa ja ryhmäleikkejä, parileikkejä ja pelejä. Että nimenomaan saadaan semmosta luontevaa integroitumista ja semmosta sekottumista niinku aikaseks.

Opettaja 4 mukaan integroitumisessa on tärkeää se, että päästään "irti pulpeista", jolloin oppilaat joutuvat työskentelemään toistensa kanssa. Kontaktin saaminen toiseen oppilaaseen helpottuu, kun päästään toisinaan pois luokasta. Pari- ja ryhmätyöskentely vaatii kommunikointia ja usein jopa fyysistä kontaktia. Myös tämän on todettu edistävän oppilaiden välistä yhteyttä. Havainnointiai-

neiston mukaan parityöskentely onnistui valmistavan luokan oppilaan ja perusopetuksen oppilaan välillä silloin, kun molemmat ymmärsivät pelin tai leikin idean. Jos säännöt jäivät epäselväksi, valmistavan luokan oppilas yritti joko pysyä perusopetuksen oppilaan mukana jollain keinolla tai pahimmassa tapauksessa tapahtui turhautumista ja sen seurauksena toiminnan keskeyttämistä. Havaintojen mukaan kantasuomalaiset oppilaat yrittivät kuitenkin näyttää mallia tai antaa lisäselityksiä. Ryhmätyöskentely onnistui havaintojen mukaan sujuvammin, kun ryhmässä oli useampi valmistavan luokan oppilas ja useampi perusopetuksen oppilas.

Esimerkkinä pari- ja ryhmätyöskentelyn sujuvuudesta voidaan käyttää jalkapalloa. Havainto työskentelytapojen sujuvuudesta sijoittuu ensimmäiselle havainnointikerralle, jolloin pelattiin ulkona kaikille tuttua jalkapalloa. Joukkueiden ollessa epätasaiset sääntöjä jouduttiin varioimaan. Näin ollen oppilaat jaettiin pareihin, jolloin he pelasivat jalkapalloa tavalliseen tapaan, kuitenkin parin kanssa käsikynkässä juosten. Tämä onnistui vain hetken aikaa, sillä myös pareista muodostui jokseenkin epätasaiset. Kerhokerran lopuksi joukkueet jaettiin uudelleen, jolloin joukkueet olivat taidoiltaan tasaisempia. Tämän jälkeen peli sujui hyvin ja oppilaat olisivat halunneet jatkaa jalkapallon pelaamista vielä varsinaisen ajan päätyttyä. Tällä kerhokerralla ryhmätyöskentely sujui siis paremmin kuin parityöskentely. Myös Opettaja 3 korostaa ryhmätyöskentelyn merkitystä:

Opettaja 3: ...kyl mä lähtisin siitä että ryhmätyöskentely on se isoin juttu et mun mielestä se on todella tärkeä et lapsi itse huomaa sen. Et mun mielestä se tapahtuu ryhmässä parhaiten.

Toimivasta parityöskentelystä on kuitenkin myös lukuisia esimerkkejä, joista yksi on viimeiseltä kerhokerralta. Oppilaat oli jaettu pareiksi siten, että parin muodosti aina yksi valmistavan luokan oppilas ja yksi perusopetuksen oppilas. Toiminnassa tärkeänä elementtinä oli vuorovaikutus ja fyysinen kontakti toiseen oppilaaseen. Oppilaat ottivat toisiaan kädestä kiinni ja tarkoituksena oli seistä

yhdellä jalalla ja saada toinen horjumaan siten, että molemmat jalat osuvat maahan. Viidellä parilla tämä tehtävä sujui hyvin, mutta kaksi paria vaati tarkempaa selitystä valmistavan luokan oppilaan osalta. Toisen parin valmistavan luokan oppilas ymmärsi tehtävän siten, että hänen kuului ottaa kiinni tätä perusopetuksen oppilasta, kun taas perusopetuksen oppilas oli ihmeissään siitä, miksi valmistavan luokan oppilas yrittää niin sanotusti hyökätä hänen päälle. Lisäselityksen jälkeen valmistavan luokan oppilas ymmärsi säännöt ja leikki alkoi sujua paremmin. Tämä leikki toi vuorovaikutusta, yhteisymmärrystä ja fyysistä kontaktia oppilaiden välille.

5.3 Liikunta osana kerhotoimintaa

Kaikki haastatteluun osallistuvat opettajat puolsivat liikunnan merkitystä integraation tukemisessa sen yhteistoiminnallisuuden, elekielen, spontaanisuuden ja leikkisyyden vuoksi. Liikuntaleikeissä on Opettaja 2:n mukaan se hyvä puoli, että kieltä ei välttämättä tarvita, vaikka sitä jo hieman osaisikin. Kynnys osallistua madaltuu juuri tämän seikan vuoksi. Samainen opettaja kertoo, että liikkueessaan oppilas voi käyttää kieltä ikään kuin huomaamattaan, spontaanisti, jolloin yhteistoiminnasta tulee luontevampaa juuri oppilaan kokeman pystyvyyden tunteen vuoksi. Hänen mukaansa: *”liikunta on sellanen aika luonnollinen tapa tuoda niitä lapsia yhteen”* (Opettaja 2).

Havaintojen mukaan liikunnassa yhdistyy sanaton vuorovaikutus, toisen oppilaan niin sanottu hiljainen arviointi, ratkaisun tekeminen ja tilanteen arviointi. Tämä havainto pohjautuu peliin, jossa oppilaat kohtaavat toisensa pelikentän rajalla, katsovat toisiaan, yrittävät harhauttaa, tekevät päätöksen uskaltuuko juoksemaan rajan toiselle puolella ja loppuratkaisun mukaan arvioi, oliko kyseinen ratkaisu toimiva seuraavaa kertaa ajatellen. Tässä *”lipunryöstöksi”* kutsutussa pelissä tuli paljon kontaktinottoja rajalla ja kaverin ratkaisujen mittaamista. Vuorovaikutusta ja arviointia edellyttävä peli oli oppilaiden keskuudessa toivottu.

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että toiminnan mielekkyys liikunnassa auttaa lapsia aina innostumaan toiminnasta uudelleen ja uudelleen. Oppilaiden toiveisiin vastaaminen edistää sitoutumista kerhossa käymiseen. Kaikissa haastateltujen opettajien ohjaamissa sekä havainnoidussa kerhossa oli tiettyjä samankaltaisuuksia oppilaiden toiveisiin liittyen. Esimerkiksi jalkapallo oli lajina sellainen, jota oppilaat toivoivat kerhossa pelattavan. Opettaja 3:n mukaan pojat toivovat usein jalkapalloa ja tytöt voimistelua. Myös opettaja 4 kertoi oppilaiden toivovan jalkapalloa ja telinevoimistelua. Jalkapalloa pelattiin myös opettaja 1:n ja 2:n ohjaamassa kerhossa. Muita samankaltaisuuksia kerhojen sisältämissä lajeissa ei mainittu.

Liikunta on myös haastateltavien mukaan tekijä, joka yhdistää ihmisiä iästä, sukupuolesta ja kansalaisuudesta riippumatta. Liikunta ja leikki ei välttämättä vaadi yhteistä kieltä, mikä helpottaa opettaja 2:n mukaan spontaania yhteistyötä. Opettaja 3:n mukaan liikunta yhdistää kaikkia, taustoihin katsomatta:

Opettaja 3: ...Mut kyl mä oo huomannu et on tyttö tai poika, mistä päin maailmaa tahansa niin kyl se liikunta on semmonen hyvä yhdistävä tekijä. Näin mä sen koen kyllä. Ja justiin ku liikunnassa, teit sä melkein mitä tahansa niin sä teet sen yhdessä muiden kanssa. Kyl mä koen et se on kyllä hyvä ja toimiva keino.

5.4 Kerhotoiminnan vapaaehtoisuus

Haastateltavista kaikki korostivat kerhotoiminnan vapaaehtoisuutta, jolloin kerhon piirteet muistuttavat tietynlaista harrastustoimintaa. Kerhot järjestettiin usein koulun jälkeen, mikä edellytti sitä, että toiminnan tuli olla mielekäästä ja oppilaita innostavaa. Lisäksi nämä kaikki kerhot olivat oppilaille maksuttomia, mikä puolestaan mahdollisti sen, että jokainen oppilas pystyi osallistumaan kerhotoimintaan taustoihin katsomatta. Näin ollen kerhotoimintaan osallistuminen oli mahdollista useammalle oppilaalle. Etenkin valmistavan luokan oppilaat hyötyvät harrastustoimintaan rinnastetusta kerhotoiminnasta, joka edistää integraatiota. Integraatiota edistää Opettaja 4:n mukaan harrastustoimintaan rinnastettavissa oleva yhteistoiminta:

Opettaja 4: No varmaan se semmonen lapsen mielenkiinnonkohteisiin keskittyvä. Tuossa nyt ketkä nuita valitsi niin oli kovin urheilullisia ja liikuntahan on hyvä kun siinä joutuu toimimaan ryhmässä. Mutta mikä tahansa harrastustoimintahan edistää integraatiota, jos se on semmonen, mistä se oppilas on ite kiinnostunu tai innostunu. Ja jossa on toisia ihmisiä.

Kaksi kerhoista oli kuitenkin järjestetty siten, että ne kuuluivat valmistavan luokan oppilaiden lukujärjestykseen, jolloin jokaisen valmistavan luokan oppilaan tuli osallistua kerhoon. Integraation tukeminen yhtenä kerhon tavoitteena edellytti sitä, että valmistavan luokan oppilaita oli kerhossa riittävästi. Koska kerhossa oli kuitenkin eri opettaja kuin valmistavan luokan oma, kokivat oppilaat osallistuvan havaintojen mukaan innokkaasti heille järjestettyyn kerhotoimintaan.

6 INTEGRAATIOTA HIDASTAVIA TEKIJÖITÄ KERHOTOIMINNASSA

Tässä luvussa käsitellään integraatiota hidastavia tekijöitä. Teemat on johdettu havainnointi- ja haastatteluaineiston pohjalta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia silmällä pitäen. Integraatiota hidastavat tekijät on jaettu kolmeen alaluokkaan.

6.1 Aikuinen tilanteiden keskeyttäjänä

Aikuinen voi omalla toiminnallaan myös hidastaa integraation etenemistä. Havainnot viimeiseltä kerhokerralta osoittivat, että lasten leikkiessä keskenään ilman aikuisen läsnäoloa valmistavan luokan ja perusopetuksen oppilaat leikkivät yhdessä eläinleikkiä, sähkömaalain ollessa heidän häkkinä. Leikki näytti sujuvan hienosti. Heti kun aikuinen meni katsomaan mitä he leikkivät, perusopetuksen oppilaat vetäytyivät leikistä pois ikään kuin he eivät olisi saaneet olla leikissä mukana. Heti kun aikuinen poistui paikalta, perusopetuksen oppilaat menivät takaisin leikkiin. Tämä kyseinen havainto siis osoitti, että aikuisen tulo paikalle voi estää oppilaiden spontaania yhteisleikkiä.

Myös opettaja 2 oli sitä mieltä, että oppilaiden on annettava rauhassa ja ajan kanssa tutustua toisiinsa, eikä opettajan tarvitse olla joka tilanteessa mukana. Opettaja 2 toteaa: *”Et ku ne lapset tekee ja pelaa ja leikkii yhdessä niin ei myöskään et se ohjaaja ei niinku liikaa mee sinne väliin ja tuputa.”* Opettajan väliintulo voi estää sekä opettaja 2:n että viimeisen havainnointikerran mukaan oppilaiden luonnollista tutustumista yhteisleikin avulla.

6.2 Kieli ja yhteisymmärrys

Integraatiota mahdollisesti hidastavaksi tekijäksi mainittiin kieli. Opettaja 4:n mukaan integraatiota voi hidastaa yhteisen kielen puuttuminen, joka voi toisinaan aiheuttaa kynnystä ottaa toiseen ihmiseen kontaktia:

Opettaja 4: Että oppilaat usein luulee, että ne valmistavan luokan oppilaat ei ymmärrä suomea. Vaikka ne ihan hyvin kyllä meillä melkein kaikki ymmärtää. Ja sitten on ehkä vähän kynnys siihen englannin puhumiseen varsinkin ku ei kaikki oo tai noi pienemmät ei vielä oo opiskellu englantia koulussakaan. Niin ehkä saattaa olla kieliongelmiä.

Myös havaintojen mukaan yhteisen kielen puuttuminen aiheutti sitä, ettei valmistavan luokan oppilas aina ymmärtänyt ohjeita ja toimi näin ollen sääntöjen vastaisesti. Toisen kerhokerran havainto osoitti, että parina työskennelleen perusopetuksen oppilaan ja valmistavan luokan oppilaan yhteistyö ei sujunut juuri ohjeiden väärin ymmärryksen vuoksi. Valmistavan luokan oppilas luuli, että kyseisessä leikissä otetaan toista kiinni, jolloin hän lähti jahtaamaan perusopetuksen oppilasta, joka oli havainnon mukaan ihmeissään tilanteesta hänen ymmärrettyään leikin säännöt oikein. Kyseinen tilanne aiheutti hämmennystä oppilaiden välillä. Kun tarkennus leikin sääntöihin annettiin valmistavan luokan oppilaalle, leikki alkoi sujua paremmin.

Oppilas voi kokea myös itsensä ulkopuoliseksi, mikäli muut oppilaat eivät muista kyseisen oppilaan nimeä ja uskovat, ettei hän myöskään ymmärrä suomea. Opettaja 4:n mukaan tilanne voi olla haastava myös pelin kulun osalta:

Opettaja 4: No semmonen et sitten niinku ku pallopelit saattaa olla hankalia että ei niinku välttämättä tuu syöttäjä jos ei oo niin tuttu oppilas niin sitten tota et opettaja ohjaa sitten sitä et kaikille syötetään.

Myös havainnot toiselta kerhokerralta osoittivat, että oppilaat pyrkivät syöttämään pallon aina jollekin, jonka tunsivat paremmin. Kuitenkaan tuolloin ei ollut kyse lasten nimien muistamisesta, sillä havainnot osoittivat, että valmistavan luokan oppilaat mainittiin nimillä useammin kuin perusopetuksen oppilaat. Myös opettajat käyttivät enemmän valmistavan luokan oppilaiden nimiä ohjattaessa toimintaa.

6.3 Kerhotoiminnan resurssit

Kaikki haastateltavat mainitsivat, että kerhon lyhytkestoisuus voi olla tekijä, joka hidastaa integraatiota. Kaikki neljä haastateltavaa puolsivat kerhon pitkäkestoisesta toiminnasta ja sen hyötyjä integraation kannalta. Myös havainnot osoittivat, että integroitumista tapahtuu koko ajan sitä enemmän, mitä pidemmälle kerho-kerroissa päästiin. Opettaja 1 ja opettaja 2 näkevät kerhon keston merkittävänä tekijänä integroitumisen kannalta:

Opettaja 1: "Mut kyl mä uskon et tämmösestä kerhotoiminnasta on hyötyä, jos se on semmosta pitkällä aikavälillä tapahtuvaa ja tavoitteellista niin varmaan on suuri rooli silloin."

Opettaja 2: "No ainaki silleen, et ois niinku vielä pitkäkestoisempi se kerho. Että sit jos se ois semmonen vaik puolen vuoden kerho niin sittenhän vois niinku suunnitellakin ihan eri tavalla."

Opettaja 4:n mukaan liian suuri ryhmäkoko ja oppilaiden sitoutumattomuus voivat hidastaa integroitumista kerhossa. Hänen mukaansa 40 oppilaan kerhoryhmä on liian suuri tavoitteellisen toiminnan ja integroitumisen kannalta. Optimaalinen kerhoryhmän koko on opettaja 4:n mukaan sama kuin liikunnanopetusryhmän koko eli noin 20 oppilasta. Pienempi ryhmäkoko takaa myös sen, että opettaja on saatavilla useammassa eri tilanteissa. Samainen opettaja painottaa myös kerhoon sitoutumista, jotta integroituminen olisi helpompaa.

Opettaja 4: "... sitten se et se ois vähä pysyvämpi ryhmä et tossa oli aika paljon vaihtuvuutta. Että pitäs jotenki sitoutua siihen, että ne ois aina ne samat tyypit, niin sitten ois helpompi oppia tuntemaan toisensa kun se porukka ois aina sama."

7 INTEGROITUMISEN VOI NÄHDÄ OPPILAAN KASVOILTA

Tämä luku käsittelee aineistosta löytynyttä uutta teemaa. Teema muotoutui omaksi luvukseksi integroitumisen kannalta huomionarvoisten seikkojen vuoksi. Luku sisältää haastatteluihin ja havaintoihin pohjautuvan huomion siitä, mistä integraation edistymisen voi päätellä.

Haastateltavien mukaan integroitumisen voi nähdä suoraan oppilaan kasvoilta. Oppilaiden kehonkieli, nauru ja hymy kertoivat sen, että oppilaille oli hauskaa ja he kokivat olevansa osa ryhmää. Tehtäviin heittäytyminen ja mukana oleminen olivat myös haastateltavien opettajien mukaan merkkejä siitä, että oppilaat viihtyivät kerhossa. Hymy oppilaiden kasvoilla oli opettaja 3:n mukaan myös paras palaute opettajalle:

Opettaja 3: No sanotaan, et kyl sen näkee lapsen kasvoilta aina. Et sillen ku lapset liikkuu hymyssä suin ja tekee ryhmässä hymyssä suin niitä asioita mitä siel tunneilla on niin kyl sen huomaa siitä. Kyl se on ainaki mulle itselle se paras palaute jos huomaa et se tuntee kuuluvansa sinne. Kyl sen näkee lapsen kasvoilta jos ei tuu ihan niinku suullista palautetta.

Myös havainnot osoittivat, että kehonkieli on integroitumisesta se selkein merkki, kun yhteistä kieltä ei vielä ole. Ensimmäisellä havainnoidulla kerhokerralla kuului Jee-huutoja jalkapallon yhteydessä ja innostus näkyi lasten kasvoilta. Myös kannustus oli näkyvä yhteen kuulumisen tunteeseen liittyvä tekijä. Koska valmistavan luokan oppilaita oli havainnoidussa kerhossa vähemmän kuin perusopetuksen oppilaita, oppilaat muistivat valmistavan luokan oppilaiden nimet paremmin kuin toisinpäin. Tämän vuoksi valmistavan luokan oppilaat saivat kannustusta omalla nimellä jopa enemmän kuin perusopetuksen oppilaat. Toisen kerhokerran havainto osoitti, että hauskat leikit ovat omiaan myönteisen kokemuksen takaamiseksi. Isolla jumppapallolla jalkapallon pelaaminen salissa aiheutti paljon naurua. Kun pallo jäi niin sanotusti jumiin oppilaiden väliin, katseet kohtasivat ja nauru raikui salissa. Tämä havainto osoitti, että ryhmä oli jollain tapaa yhtenäinen ja kaikilla oli kerhossa hauskaa.

8 POHDINTA

Tutkimuksen päätavoitteena oli saada selville, miten valmistavan luokan oppilaat integroituvat perusopetuksen ryhmiin liikunnallisen kerhotoiminnan avulla. Tutkimuksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota integraatiota edistäviin ja hidastaviin tekijöihin.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus antaa opettajille vahvistusta siitä, miten liikunnallinen kerhotoiminta edistää integroitumista. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajan merkitys kerhotoiminnan suunnittelijana ja toteuttajana on suuri. Tutkimuksen haastatteluun vastanneet opettajat korostivat myös opettajien välistä yhteistyötä integroitumisen edistämiseksi. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että jotta integraatio mahdollistuu, on koko koulun panostettava sen toteutumiseen. On opettajasta paljon itsestään kiinni, kuinka paljon integroitumisen eteen jaksetaan nähdä vaivaa, jolloin huonoimmassa tilanteessa opettaja jättää huomioimatta maahanmuuttajaoppilaan tarpeet esimerkiksi resurssipulan vuoksi. Tämä puolestaan on epäreilua menettely ja kostahtuu sekä koululle että yhteiskunnalle jossain määrin myöhemmin. Näin ollen integroitumisprosessi tulisi olla suunniteltuna koko koulun voimin ja siihen tulisi jokaisen opettajan omalla toiminnallaan pyrkiä vaikuttamaan.

Tutkimus osoitti myös, että oppilaiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun nähtiin mielekkyyttä ja osallistumisen aktiivisuutta lisäävänä tekijänä. Osallisuuden tunteen vahvistamisella ja aktiiviseksi kasvamisella näyttää siis olevan tiivis yhteys (Karhuvirta 2009, 55). Aktiivinen kansalainen voidaan määrittellä Laitisen ja Nurmen (2003, 124) mukaan henkilöksi, joka vaikuttaa ja toimii jonkin yhteisen asian hyväksi. Tässä tapauksessa osallisuuden muotona toimi kerhon suunnitteluun osallistuminen ja sitä kautta innokkuuden ja aktiivisuuden lisääntyminen kerhoon osallistumisessa. Karhuvirran (2009) mukaan opetuksen avulla voidaan tukea osallisuuden lisäksi oppilaan oman kulttuuri-identiteetin

rakentumista suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa (Kenttälä & Kesler 2009, 57).

Myös kerhotoiminnan sisällöt vaikuttivat tutkimuksen mukaan integraation toteutumiseen. Vaikka oppilaat saivat olla suunnittelemassa kerhon sisältöä, oli opettajalla viime kädessä vastuu siitä, miten kyseiset toiveet toteutetaan. Toiminnallisuus ja vuorovaikutuksellisuus nähtiin havaintojen ja haastattelujen mukaan integraation kannalta merkittävinä tekijöinä. Kehollisuuden hyödyt astuivat havaintojen mukaan esiin aina, kun yhteistä kieltä ei ollut. Tämän vuoksi myös haastateltavat opettajat puolsivat toiminnallisuutta ja liikunnallisuutta kerhotoiminnassaan. Tietyt lajit, kuten jalkapallo ja voimistelu nähtiin haastateltavien opettajien mukaan kansainvälisesti tuttuina liikuntamuotoina. Myös Pyykösen (2006, 35–40) tekemän tutkimuksen mukaan nämä samat lajit valikoituivat usein kerhotoiminnan sisällöksi lajien kansainvälisyyden vuoksi. Kun liikuntamuoto on oppilaalle ennestään tuttu, kieltä ei tarvita ja osallistuminen toimintaan on miellyttävää. Toiminnan mielekkyyden kautta voidaan saavuttaa aktiivisuutta koulun järjestämään toimintaan osallistumiseen ja sitä kautta saavuttaa kiinnostusta oppia suomen kieltä paremmin.

Integraatiota hidastavat tekijät liittyivät haastateltavien opettajien mukaan lähinnä yhteisen kielen puuttumiseen ja ajallisesti vähäisiin resursseihin. Toisaalta nähtiin, että liikuntakerho toimii valmistavan luokan oppilaille myös suomenkielen kerhona. Yhteisen kielen puuttumista ei nähty kuitenkaan ongelmana, vaan enemmänkin oppilaiden keskinäisiä suhteita ja integraatiota hidastavana tekijänä. Haastateltavat opettajat olivat ratkaisseet näitä kieleen liittyviä tilanteita eri tavoin. Myös havainnoidussa kerhossa käytettiin kehollisuutta ja eleitä sekä toisinaan myös englanninkieltä selityksen tukena. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä toisinaan tulkkia, yksi valmistavan luokan omaa opettajaa. Kaikki haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että näyttämällä ja kehollisuudella ratkaistiin monia epäselvyyksiä ja väärinymmärryksiä.

Toisena integraatiota mahdollisesti hidastavana tekijänä nähtiin resurssien puute. Etenkin aika oli sellainen, joka mietitytti useampaa haastateltavaa. Kerhon pitkäkestoisuus olisi haastateltavien opettajien mukaan tuonut toistuvuutta,

mikä olisi puolestaan tuonut kerhoon osallistuvia oppilaita tiiviimmin yhteen. Myös muiden tutkimusten mukaan nykyisillä resursseilla ei pystytä huolehtimaan jokaisen oppilaan yksilöllisistä tarpeista integraation eikä etenkin inklusion näkökulmasta. (Moberg & Savolainen 2009, 93–94). Naukkarisen ja Landonlahden (2001, 113) mukaan resurssit eivät kuitenkaan korvaa oikeanlaista asennetta ja suhtautumista inklusiota kohtaan. Vaikka resurssit olisivat kunnossa, ei integraatiolle ole takuuta, ellei opettaja ole suunnitellut ja järjestänyt toimintaa sen tukemiseksi.

Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että valmistavan luokan oppilaat integroituvat perusopetuksen ryhmiin silloin, kun kerhotoiminnassa on otettu huomioon vuorovaikutukselliset ja toiminnalliset pelit ja -leikit. Osallisuuden kokemus kerhoa suunniteltaessa ja toteuttaessa otettiin vahvasti huomioon ja se tuotti tulosta, joka näkyi kerhoon osallistumisena kerta toisensa jälkeen. Jatkuvasti vaihtuvat parit ja ryhmät mahdollistivat uusiin ihmisiin tutustumisen ja ystävyysuhteiden luomisen. Yhdessä liikunnan parissa koettu ilo ja nauru tuotti oppilaille mielihyvää ja yhteen kuulumisen tunnetta, mikä edisti omalta osaltaan integroitumista myös koko kouluyhteisöön.

8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Suomessa tehdyt linjaukset perusopetuslain ja -opetussuunnitelmien kautta korostavat opetuksen kehittämistä inklusioperiaatteiden mukaiseksi (POPS 2014, 18). Tässä tutkimuksessa vahvasti esille noussut lasten osallisuus on myös sekä kansainvälisesti, että yhteiskunnallisesti merkittävä aihe, jolla näyttää olevan yhteys aktiiviseen osallistumiseen ja toiminnan jatkuvuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 24) mukaan koulun tehtävänä on vahvistaa tätä oppilaiden osallisuutta erilaisin menetelmin.

Tutkimus täyttää sille asetetut tavoitteet, sillä tutkimuskysymyksiin saatiin selkeitä vastauksia. Integraatiota toteutettiin tässä tutkimuksessa tiedostetusti inklusio tähtäimessä. Tutkimus vahvistaa opettajille niitä tekijöitä, joita kannattaa

ottaa toiminnassa huomioon integraation edistämiseksi. Eniten tässä tutkimuksessa yllätti se, että vaikka aikuinen voi läsnäolollaan ja toiminnallaan luoda integraatiota edistäviä tilanteita, voi hän myös keskeyttää spontaanisti alkaneita tilanteita ja heikentää oppilaiden välistä luontaista vuorovaikutusta omalla läsnäolollaan. Etukäteen ajateltuna, tämä ei olisi tullut ensimmäisenä mieleen, mutta havainnointiaineisto osoitti, että opettajan rooli spontaanin leikin keskeyttäjänä voi olla todella myös integraatiota hidastava tekijä.

Tämän tutkimuksen tekeminen vei eteenpäin myös omaa opettajuuttani. Stringerin (2014) mukaan toimintatutkimus sopii opettajan päivittäisen työn kehittämisvälineeksi, joten koin hyötyväni tällaisen tutkimuksen tekemisestä oman työskentelyn jatkuvan kehittämisen kannalta. Tämä tutkimus loi myös pohjaa tulevan työni kannalta tärkeälle aiheelle. Maahanmuuttajaoppilaiden integroituminen perusopetukseen on aihe, jota käsitellään vielä melko vähän opettajankoulutuksessa. Etenkin kerhotoiminnan hyödyt koko koulun yhteisöllisyyden tukemisessa ja maahanmuuttajaoppilaiden sopeuttamisessa jäävät opettajankoulutuksen kurssisisällöissä niukaksi. Ehkä koulun kerhotoiminta kaipaa vielä lisää tutkimusta ja tietoa siitä, minkä vuoksi kerhotoimintaan panostaminen kannattaa. Tämän vuoksi koin, että tiedonnälkäni on suuri nimenomaan kerhotoiminnan yhteisöllisten hyötyjen ja jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan suhteen. Aiheen yhteiskunnallinen ja hyvinvoinnille tärkeä merkitys vain korostui entisestään, mitä pidemmälle tutkimus eteni. Opettaja 3 tiivistää hyvin myös omat ajatukseni aiheen ammatillisesta tärkeydestä:

Opettaja 3: ...siis mä koen, että se, että pystyy tietysti auttamaan näitä lapsia sopeutumaan niin onhan tää ollu itsellekin aikamoinen opetus, että mä nyt oon urheilun parissa työskennelly jo monta vuotta mut kyl tää niinku eri tavalla kasvattaa ja avaa mun silmiä ihan niinku toisenlaiseen maailmaan. Et kyl mä koen et mä oon oppinu itsekin ihmisistä, lapsista joka päivä jotain uutta.

Tästä tutkimuksesta olisi luonnollista jatkaa tutkimusta laajempaan suuntaan, jolloin integraation edistäviä tekijöitä selvitettäisiin myös oppilaiden näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä tekijät saavat oppilaat osallistumaan

kerhoon aina uudelleen ja uudelleen ja mitä he ajattelevat kerhotoiminnan yhteisöllisyyden tärkeydestä. Oppilaiden ajatusten kuuleminen heille järjestetystä kerhotoiminnasta olisi antoisaa kaikin puolin. Perusopetuksen oppilaat ja valmistavan luokan oppilaat kertoisivat oman näkökulmansa yhteisöllisyyttä ja integraatiota edistävästä ja hidastavista tekijöistä ja näin ollen saataisiin relevanttia ja konkreettista tietoa itse kerhoon osallistuneilta. Tällainen otannan laajentaminen toisi mukanaan laajemman näkemyksen kerhotoiminnan eduista integraation tukemisessa.

Lisäksi liikunnallista kerhotoimintaa tutkineena olisi mielenkiintoista tietää, onko erilaisilla sisällöillä toteutetuissa kerhoissa löydettävissä samankaltaisuuksia integraatiota edistävien ja hidastavien tekijöiden suhteen. Vaikka kehoallisuus voi olla helpommin hyödynnettävissä liikunnallisen kerhotoiminnan osalta, olisi kiinnostavaa selvittää, mitkä muut sisällöt hyötyvät kehoallisuuden antamasta tuesta työskennellä toisen oppilaan kanssa? Kehollisuuden hyödyt eivät varmasti rajoitu vain liikunnalliseen toimintaan, mutta onko joitain muita integraatiota edistäviä keinoja silloin, kun yhteistä kieltä ei löydy? Sisällöiltään erilaisten kerhotoimintojen vertailu integraation edistämisen kannalta voisi olla siis oiva jatkotutkimuksen aihe. Tällainen tutkimus edistäisi sitä, että integraation edistämässä voitaisiin ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja lisätä sen avulla osallisuutta ja aktiivisuutta niin kouluissa kuin koko yhteiskunnassakin.

LÄHTEET

- Arslan, H. & Rata, G. 2013. Multicultural education: From Theory to Practice. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Berger, P., Luckmann, T. Aittola, T. Raiskila, V. (toim.) 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Falmer.
- Drever, E. 1998. Using semi-structured interviews in small-scale research. A teacher's guide. Edinburgh: SCRE Publication.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskelinen, M. 2008. Yksi koulu kaikille- Utopia vai todellinen vaihtoehto? Eri-tyispedagogiikan perusopinnot. Tampereen yliopisto. Viitattu 12.7.2016 <http://people.uta.fi/~me61949/yksi-koulu-kaikille.pdf>
- Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus, 184-197.
- Gordon, T., Hynninen P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: SAGE, 188-205
- Grant, C. & Ladson-Billings, G. 1997. Dictionary of multicultural education. Westport: Greenwood.
- Gretschel, A. 2007. Nuori - ei asiakkaaksi vaan vaikuttamaan nuorisotyön keinoin. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76. Helsinki: Tammi, 243-260.

- Grönfors, M. 2001. "Havaintojen teko aineiston keräämisen menetelmänä". Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hongisto, A. 2011. Monikulttuurisuus käveli kouluun. Julkaistu 21.3.2011. Viitattu 11.2.2017. <http://yle.fi/uutiset/3-5328894>
- Häikiö, L. 2008. Kerhotoiminnan merkitys lasten ja nuorten hyvinvointiin. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler 2008. Kerhotoiminta- osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki, 19-32.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2008. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Häikiö, L. & Vänninmaja, P. (toim.) 2008. Hyvinvointia harrastamalla. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarviointi. Tampere: Tampereen kaupunki.
- Hämeenaho, P & Koskinen-Koivisto, E (toim.) 2014. Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun - utopiaa vai todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 12-30.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 75-102.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: opetus-suunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, T. 1994. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 16-19.

- Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A. (toim.) 2010. Monikulttuurinen kouluyhteisö. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 8.1.2017
http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluyhteiso.pdf
- Jyväskylän yliopisto. 2016. Viitattu 29.6.2016. <https://ktl.jyu.fi/tutkimus/kande>
- Järvinen, M-R. 2008. Koulun kerhot oppimisympäristönä. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta- osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki, 11-18.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden, kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karhuvirta, T. 2008. Koulun kerhotoiminta lasten ja nuorten osallisuuden lisääjänä. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta - osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki, 55-66.
- Kempainen, R. & Lasonen, J. 2009. Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. Teoksessa J. Lasonen (toim.) & M. Halonen (toim.) Kulttuurien välinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 25-44.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, J. 2012. Koulujen kerhot halutaan elvyttää. Viitattu 8.2.2017
<http://yle.fi/uutiset/3-5065156>
- Kuula, A. 1999. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: Werner Söderström, 16-24.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. Aikuiskasvatus 2/2003, 122-132.

- Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lestinen, L. & Valleala, U.M. 2015. Yhteisötaiteesta tukea kouluyhteisön kehittämiseen. Julkaisussa E. Aalto & M. Rautiainen (toim.) *Kokeiltiin tällaista! Opettajankoulutus ja koulut yhdessä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 15–16.
- Linnankivi, T. 1999. Maahanmuuttajaopetuksen sietämätön rikkaus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus- tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–131.
- Martikainen, T., Pietikäinen, S., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja A:178.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. 2008a. Erityiskasvatuksen historia, palvelujärjestelmä ja elämäntyyli - opintojakson. *Erityispedagogiikka*. Opetusmoniste. Liitteet 1–26.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa J. Hautamäki, Kivirauma, U. Lahtinen, S. Moberg, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–94.
- Mäkinen, M., Nikander, E. Pantzar, T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö
-kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita
(toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Yhteinen koulu kaikille.
Opetushallitus. Viitattu 15.7.2016. http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille
- Niemistö, R. 2002. Tanja, maahanmuuttaja. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.) 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus.
- Olympiakomitean verkkosivut. Viitattu 16.2.2017. <https://www.olympiakomitea.fi/lasten-liike/koululaisten-liikunta/lasten-liike-iltapaivat/>
- Opetushallitus. 2016. Viitattu 3.7.2016 [http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat)
- Opetushallitus. 2015. Viitattu 8.1.2016 http://www.oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetusministeriö 2009. Tiedote: Koulutus, kulttuuri ja kansalaistoiminta edistävät maahanmuuttajien kotoutumista. Viitattu 12.2.2017. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/09/Maahanmuuttolinjaukset.html?lang=fi>
- Patton, M.Q., 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Pitkänen, P., Verma, G. & Galekin- Fishman, D. 2002. Education and immigration settlement policies and current challenges.. London: RoutledgeFalmer.
- Pohjola, J-M & Niemelin, V-M, 2012. Maahanmuuttajaoppilaan integraation vaikutukset luokanopettajan opetusjärjestelyihin. Pro-Gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2015. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyykkönen, M. 2006. Etnisyys liikkeessä – Maahanmuuttajien yhdistysten liikuntatoiminnan etniskulttuuriset diskurssit. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*. 1 (1), 33–34. Viitattu 12.2.2017. http://etmu.fi/wp-content/uploads/2013/01/FJEM_1_2006.pdf
- Päivärinta, M. 2005. Valmistavan opetuksen järjestäminen, Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmään. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 44–56.
- Rajala, R. 2012. Koulujen kerhot halutaan elvyttää. Viitattu 3.2.2017. <http://yle.fi/uutiset/3-5065156>
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp 215–283.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2006. Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *Handbook of action research*. Concise paperback edition. London: Sage, 1–17.
- Saari, A. 2011. Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa. Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salili, F. & Hoosain, R. 2005. Language in multicultural education. A volume in research in multicultural education and international perspectives. The University of Hong Kong.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.
- Shulruf, B., Tumen, S. & Tolley, H. 2008. Extracurricular activities in school, do they matter? Teoksessa *Children and Youth Services Review*. New Zealand: University of Auckland, 418–426

- Siurala, L. 2004. Nonformaali oppiminen. Sanahirviö, joka on syytä tuntea. Teoksessa Vihla, M. (toim.) *Elämä ei ole projekti*. Helsinki: Partio Scout, 7–10.
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Stringer, E. 2014. *Action Research in Education*. 2. ed Harlow: Pearson.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura Ab.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Taavitsainen, T. & Virolainen, L. 2006. "Kyllähän sitä tuntee ittensä vähän erilaiseks – kulttuurina, mutta ei ihmisenä..." Koulun ja koululiikunnan haasteet ja mahdollisuudet islaminuskoisten pakolaistaustaisten nuorten kotoutumisprosessissa. Pro-Gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Talib, M-T, Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu*. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J. 1997. *The making of the inclusive school*. New York: Routledge.
- Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Volanen, S-M. (toim.) 2002. *Opetusala*. Helsinki: Työministeriö.

LIITTEET

LIITE 1 KIRJE OPPILAIKEN HUOLTAJILLE

LIITE 2 TUTKIMUSLUPALOMAKE

LIITE 3 TEEMAHAASTATTELUIDEN RUNKO

LIITE 1: KIRJE OPPILAIDEN HUOLTAJILLE

Hei!

Ensi viikolla käynnistyy kuukauden mittainen (13.4.-4.5.) ulkoleikkikerho xxx koulun pihalla keskiviikkoisin klo 13.15-14.45.

Kerhon toimintaan sisältyy erilaisten ulkopelien ja -leikkien opettelua ja pelaamista, kuten jalkapalloa, koripalloa ja lipunryöstöä. Myös oppilaiden toiveet kerhon toiminnan sisällöstä huomioidaan.

Varustuksena ulkovaatteet ja juoksemiseen soveltuvat kengät. Kaatosateen satuessa siirrymme pelailemaan sisälle.

Kerho toteutetaan yhteistyössä Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kanssa ja kerho on mukana Yhteisöllisyyttä kouluun -tutkimushankkeessa. Mikäli haluat lisätietoa kerhosta tai hankkeesta, me opiskelijat kerromme mielellämme lisää. Yhteydenotot: sarahhukkanen@gmail.com tai xxx kautta.

Mukaan mahtuu 16 oppilasta ilmoittautumisjärjestyksessä. Mikäli kiinnostuit, ilmoitathan lapsesi mukaan tiistaihin 12.4. klo 13.00 mennessä vastaamalla tähän viestiin.

Keväisin terveisin:

Luokanopettajaopiskelijat (JYU)

LIITE 2: TUTKIMUSLUPALOMAKE

Tutkimuslupa

oppilaan nimi

luokka

Lapsemme tuottamia teoksia ja/tai kuvia tai videoita, joissa hän on osana muuta ryhmää saa käyttää kehittämis- ja tutkimushankkeen tarkoituksiin.

Lapsemme voi osallistua kehittämis- ja tutkimustarkoituksessa tehtäviin pienimuotoisiin haastatteluihin, kyselyihin ja videokuvauksiin. Kaikki tiedot ovat luottamuksellisia.

Peruseriaatteet kuvien/videoiden osalta:

- Kuvassa/videossa esiintyy oppilasryhmä.
- Tässä yhteydessä ei ole oppilaiden nimiä.

MAHDOLLISET KIELLOT (X)

___ Emme anna lupaa lapsemme teosten ja/tai häneen liittyvien kuvien käyttöön kehittämis- ja tutkimushankkeessa.

___ Emme anna lupaa lapsemme osallistumiselle pienimuotoisiin haastatteluihin, kyselyihin tai videokuvauksiin kehittämis- ja tutkimushankkeessa.

Tämä lupa on voimassa niin kauan kuin kehittämis- ja tutkimushanke kestää (2016–2018).

Jyväskylässä __. __. 2016
2016

Jyväskylässä __. __.

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

LIITE 3: TEEMAHAASTATTELUIDEN RUNKO

Perustiedot:

Sukupuoli:

Ikä:

Työkokemus vuosina:

Kerhotoiminta:

Millaista kerhoa ohjaat tällä hetkellä tai olet ohjannut?

Montako valmistavan luokan oppilasta kerhossa on?

Minkä ikäisiä oppilaat ovat?

Kuinka kauan valmistavan luokan oppilaat ovat olleet kerhossa?

Kertoisitko kerhon sisällöstä?

Onko kaikille samat ohjeet vai onko ohjeiden annossa otettu huomioon eriyttäminen?

Integroituminen:

Onko valmistavan luokan oppilaiden integroituminen perusopetuksen ryhmien oppilaisiin otettu huomioon kerhon toiminnassa? Miten?

Mitkä tekijät edistävät oppilaiden välistä yhteistyötä kerhossa?

Millaisista asioista voit huomata, että valmistavan luokan oppilaat kokevat kuuluvansa ryhmään?

Millä keinoilla integroitumista voisi tukea/ edistää vielä paremmin?

Onko kerhon vetäjä vastuussa integraation edistämisestä? Millainen rooli kerhon vetäjällä on integroitumisen tukemisessa?

Millainen kerhotoiminta tukee mielestäsi parhaiten nimenomaan integroitumista?