

**YLÄKOULUIKÄISTEN SOMALIPOIKIEN KOKEMUKSIA KOULULIIKUNNASTA
JA KOULUSTA**

Antti Heinonen ja Tomi Nakari

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syksy 2015

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heinonen, A. & Nakari, T. 2015. Yläkouluikäisten somalipoikien kokemuksia koululiikunnasta ja koulusta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. 80 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yläkouluikäisten somalitaustaisten poikien kokemuksia koululiikunnasta ja koulusta. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten somalitaustaisia oppilaita voidaan huomioida koululiikunnassa paremmin. Somalitaustaisten oppilaiden kokemusten perusteella tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa koululiikunnan ja koulun mielekkyydestä sekä siitä, miten liikuntatunneista voisi tehdä viihtyisämpiä oppilaille.

Tutkimus oli menetelmälliseltä ratkaisultaan laadullinen, ja siinä oli piirteitä fenomenologishermeneuttisesta lähestymistavasta. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kuutta yläkoulussa opiskelevaa somalialaistaustaista oppilasta. Haastateltavat olivat iältään 14–17 -vuotiaita ja heillä oli kaikilla vähintään yksi vuosi peruskoulua käytynä. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina toukokuussa 2015 haastateltavien koulussa. Teemoja olivat uskonto, rasismi, vuorovaikutussuhteet ja koulukiusaaminen. Haastatteluista saatu aineisto litteroitiin ja sen analysoimisessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Haastatellut oppilaat kokivat koululiikunnan ja koulun tärkeäksi osaksi elämäänsä. Koululiikunnassa oppilaat kokivat pärjäävänsä ja saavansa onnistumisen kokemuksia. Oppilaat pitivät uskontoa tärkeänä osana elämäänsä, mutta se ei heidän mielestään vaikuttanut heidän koulunkäyntiinsä eikä koululiikuntaan. Haastatelluista oppilaista osa oli kokenut rasismia koulussa joko opettajan tai oppilaiden taholta. Haastateltavien kokema rasismi ilmeni ihonväriin tai kansallisuuteen liittyvinä negatiivisina ilmauksina. Vuorovaikutussuhteista nousi esille se, että haastateltavat työskentelevät mieluummin koulussa ryhmässä kuin yksin. Kansallisuudella ei ollut merkitystä ryhmien tai ystävien valinnassa. Haastateltavat pitivät liikuntatunneista eikä kiusaamista esiintynyt liikuntatunneilla. Ystävien välinen trash talk eli 'löpän heitto' oli kuitenkin yleistä. Sitä haastateltavat eivät kokeneet haitalliseksi. He pitivät koululiikunnan aktiivisuudesta ja kokivat tuntien aiheet mielekkäinä. Myös vapaa-ajan liikunta oli oppilaille tärkeä osa arkea. Haastateltavien kokemukset koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta olivat kaiken kaikkiaan ristiriitaisia; enemmistö ei ollut kokenut kiusaamista. Yksi vastaajista kertoi, että kaikkia koulun maahanmuuttajaoppilaita kiusattiin, kun mediassa nousi esiin negatiivisia asioita.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että haastateltavien vastaukset erosivat paljon toisistaan, joten jokainen oppilas tulee ottaa huomioon yksilönä, eikä tietyn uskontokunnan tai kansallisuuden edustajana. Monikulttuuriseen yhteiskuntaan kasvattaminen on vielä kesken ja vähäisenkin rasismin esiintyminen koulussa aiheuttaa sen, että koulusta ei synny sitä turvallista ympäristöä, johon opetussuunnitelmassa pyritään. Liikunnanopetus tarjoaa monikulttuurisuuden kasvattamiselle mainiot olosuhteet oppiaineen toiminnallisen luonteen vuoksi, joten opettajien tulisi pystyä jokapäiväisessä toiminnassaan kasvattamaan oppilaita suvaitsevaisuuteen liikunnan avulla.

Avainsanat: maahanmuuttaja, somali, koululiikunta, rasismi, koulu

ABSTRACT

Heinonen, A. & Nakari, T. 2015. Secondary school Somali-based students' experiences of physical education and school. University of Jyväskylä. Master's Thesis. 80 pages.

The purpose of this study was to find out Somali-based secondary school students' experiences of physical education and school in general. The goal was to gather information on how Somali-based students can be taken into account better. Based on the experiences of the Somali-based students the aim was to gain knowledge of the sensibility of physical education and school as well as how one can make physical education lessons much more comfortable for the students.

The study was a qualitative study, which had a phenomenological hermeneutical approach. The study was conducted by interviewing six secondary school students who had a Somali-background. The interviewees were aged from 14 to 17 and all of them had at least one year of comprehensive school before the study. The interviews were conducted as semi-structured theme interviews and they were conducted in the interviewees' school, in May 2015. The themes were religion, racism, interaction and bullying in school. The materials, from the interviews, were transcribed and they were analyzed by using a data-oriented content analysis.

The interviewees experienced physical education and school as an important part of their life. Interviewees felt that they could succeed and gain positive experiences in physical education lessons. The interviewees saw religion as a big part of their lives, but it did not have any effect on their physical education lessons. Part of the interviewees had encountered racism from the teacher and other students in school, but most of the racism was encountered elsewhere. The racism interviewees experienced was based on skin color or nationality. The results showed that interviewees rather work in groups than by themselves. Nationality wasn't a factor when choosing friends. There was no bullying in physical education classes, except trash talking which took place only between friends and it wasn't considered harmful. Bullying did not take place in physical education classes because of its pleasant and active characteristics. The experiences of interviewees about bullying were contradicted but the majority reported that there was no bullying in their school. Exercising on their free time was an important part of their daily lives.

Based on the results, it can be said that every student should be considered as an individual, not as a representative of a certain religion or nationality because every individual is unique. Based on the results it can be said that educating into a multicultural society is still in the process and the presence of racism in schools isn't creating the safe environment which the curriculum is targeting. Physical education provides an excellent opportunity for educating students into multicultural way of life due to its characteristics. Therefore, teachers should be able to educate their students towards tolerance, with their daily actions, with the help of physical education.

Key words: immigrant, Somali, physical education, racism, school

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	MONIKULTTUURISUUS	3
	2.1 Kulttuuri.....	3
	2.2 Akkulturaatio	3
	2.3 Syrjintä ja rasismi	5
3	MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA.....	8
	3.1 Maahanmuuttajien monimuotoisuus.....	8
	3.2 Maahanmuuttajaryhmät Suomessa	9
	3.3 Liikunnan merkitys maahanmuuttajille	10
4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT JA KOULU.....	12
	4.1 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa	12
	4.2 Maahanmuuttajaoppilaiden opetus	13
	4.3 Maahanmuuttajaoppilaat ja koululiikunta	14
	4.4 Maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisten suhteiden luominen koululiikunnassa.....	16
	4.5 Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet koululiikunnassa.....	17
5	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	21
	6.1 Tutkimusote	21
	6.2 Esiymmärrys	21
	6.3 Fenomenologis-hermeneuttinen metodologia.....	24
	6.4 Aineiston keruu ja osallistujat.....	25
	6.4.1 Teemahaastattelu	25
	6.4.2 Tutkimukseen osallistujat	26
	6.4.3 Tutkimuksen eettisyys	29
	6.4.4 Tutkimuksen luotettavuus	30
	6.4.5 Tutkimuksen kulku	31

6.5	Aineiston analysointi	33
7	TUTKIMUSTULOKSET	38
7.1	Koululiikunta	38
7.2	Uskonto	42
7.3	Rasismi.....	45
7.4	Vuorovaikutussuhteet	48
7.5	Kiusaaminen	51
8	POHDINTA.....	54
8.1	Tutkimuksen yhteenvetoa	54
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	71

*”Mut tärkein on koulu. Jos sä et pysty menestyy fudikses, nii koulu on se tärkein. Fudis ei oo niin varma. Mua ei kiinnosta, että jos mä en menesty fudikses, kunhan mulla on hyvä elämä.
Se riittää mulle.” H6*

1 JOHDANTO

Suomessa maahanmuutto on kasvanut huomattavasti 2000-luvulla. Maahanmuuttajien määrä vuonna 2012 oli jo yli 5 % koko valtion väestöstä (Tilastokeskus 2014). Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajien osuus joissakin koululuokissa on lähes 50 % ja joillain paikkakunnilla jopa ylikin (Palttala 2014). Työ- ja elinkeinoministeriön (2014) tekemän ennusteen mukaan ulkomaalaisten määrä Suomessa tulee nousemaan vuoteen 2030 mennessä noin puoleen miljoonaan henkilöön.

Maahanmuuttajat ovat Suomessa hyvin heterogeeninen ryhmä, sillä maahanmuuttajat ovat keskenään erilaisia ihmisiä. Lähes jokainen maahanmuuttaja kuitenkin törmää samoihin ongelmiin maahan tullessaan, kuten kielimuriin, sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan, erilaiseen koulutusjärjestelmään, kulttuurieroihin ja työsaannin vaikeuteen. (Mikkola & Heino 1997, 23.) Ajankohtaiseksi ongelmaksi on muodostunut kasvavan maahanmuuton myötä maahanmuuttajien hyvinvoinnin tukeminen. Vuonna 2014 toteutettu 14–20 -vuotiaille suunnattu kouluterveyskysely osoittaa usean maahanmuuttajan tulevan koulumaailmassa kiusatuiksi ja heidän hyvinvointinsa olevan heikko. Maahanmuuttajilla on myös vaikeuksia löytää ystäviä ja heidän päihteiden käyttösä on valtaväestön nuoria yleisempää. Ongelmalliseksi maahanmuuttajanuoret kokivat koulussa avun ja tuen saannin. (Harkas 2014.)

Maahanmuuttajien haasteita koulussa tai yleisesti elämässä on tutkittu paljon, mutta harva tutkimus niistä on keskittynyt oppilaiden liikuntatunnilla kokemiin haasteisiin tai mahdollisuuksiin. Monet tutkimukset (Ihalainen 2006; Myrén 1999; Myrén 2003 & Takala 2014) ovat osoittaneet, että liikunnalla on merkitystä maahanmuuttajien kotoutumisessa suomalaiseen kulttuuriin, joten liikunnan tärkeyttä ei voi liikaa korostaa. Koulun liikuntatunnit saattavat olla monelle maahanmuuttajaoppilaalle ainoa kosketus järjestettyyn liikuntaan, koska kulttuurin, asuinpaikan tai taloudellisten seikkojen vuoksi organisoidun liikunnan harrastaminen vapaa-ajalla voi olla maahanmuuttajaoppilaalle haasteellista. Koulun liikuntatunneilla oppilaat saavat mahdollisuuden oppia tarvittavat tiedot ja taidot tulevaisuuden omaehtoiseen liikuntaan, samalla tavalla kuin kantasuomalaiset oppilaat. Monelle maahanmuuttajalle liikuntatunnit voivat olla mahdollisuus vahvistaa koettua pätevyyttään, sillä monella voi olla kielellisten haasteiden vuoksi vaikeaa kokea samanlaista pätevyyttä luokkahuoneessa.

Aikaisempia tutkimuksia ei somalipoikien koululiikuntakokemuksista ole tehty. Tämän aihepiirin lähimmät tutkimukset ovat olleet Shilpin (2012) ja Taavitsaisen ja Virolaisen (2006) Pro gradu -tutkielmat, jotka käsittelevät muslimioppilaiden liikuntatunteja. Hirn (2014) puolestaan tutki somalimiesten ajatuksia ja näkemyksiä alakouluikäisten tyttöjen koululiikunnasta. Eri maahanmuuttajaryhmien kokemuksia liikunnasta ovat tutkineet esimerkiksi Moisio ja Peltola (2014), Kotamäki (2012), Heinonen (2009) ja Ahjokivi (2008).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkouluikäisten somalitaustaisten poikien kokemuksia koululiikunnasta ja koulusta. Somalitaustaisella oppilaan olemme työssämme määrittäneet henkilöksi, joka on syntynyt Somaliassa tai on Suomessa syntynyt maahanmuuttaja-taustainen somali. Tavoitteena on, että tämän työn avulla opettajat pystyisivät huomioimaan liikuntatunneilla somalitaustaisia oppilaita paremmin. Somalitaustaisten oppilaiden kokemuksia pyritään tutkimuksessa tarkastelemaan viiden työlle asetetun teeman mukaan, joita olivat koululiikunta, uskonto, rasismi, vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen. Yksilöityjen vastausten avulla pyrimme saamaan paremman käsityksen siitä, minkälaisia vahvuuksia ja heikkouksia he kokevat koululiikunnassa ja koulussa.

Kirjallisuuskatsauksessamme käsittelemme aiheita ja käsitteitä, jotka liittyvät maahanmuuttajiin ja heidän opiskeluunsa. Esiymmärryksessä avaamme ennakkokäsityksiämme maahanmuuttajista, uskonnosta, rasismista, vuorovaikutuksesta ja kiusaamisesta. Tulososassa käymme läpi aineistosta esiin nousseita löydöksiä tutkimustehtävien mukaisesti. Pohdinnassa tuomme esille, mitä merkitystä tuloksilla on työlle asetettujen tutkimuskysymysten näkökulmasta.

2 MONIKULTTUURISUUS

2.1 Kulttuuri

Monikulttuurisuus ei ole uusi asia Suomessa, sillä maassamme on aina elänyt erilaisia ryhmiä, jotka eroavat kulttuuriltaan, kieleltään, uskonnoltaan tai etnisyydeltään (Talib, Löfström & Meri 2004, 19). Näitä ryhmiä ovat esimerkiksi kulttuurillisesti romanit, kielellisesti saamelaiset ja uskonnollisesti ortodoksit. Tällä hetkellä Suomessa puhutaan jo noin 150 eri kieltä ja kouluissa opetetaan noin 50 kieltä (Dufva, Nissilä, Pitkänen & Vaarala 2009).

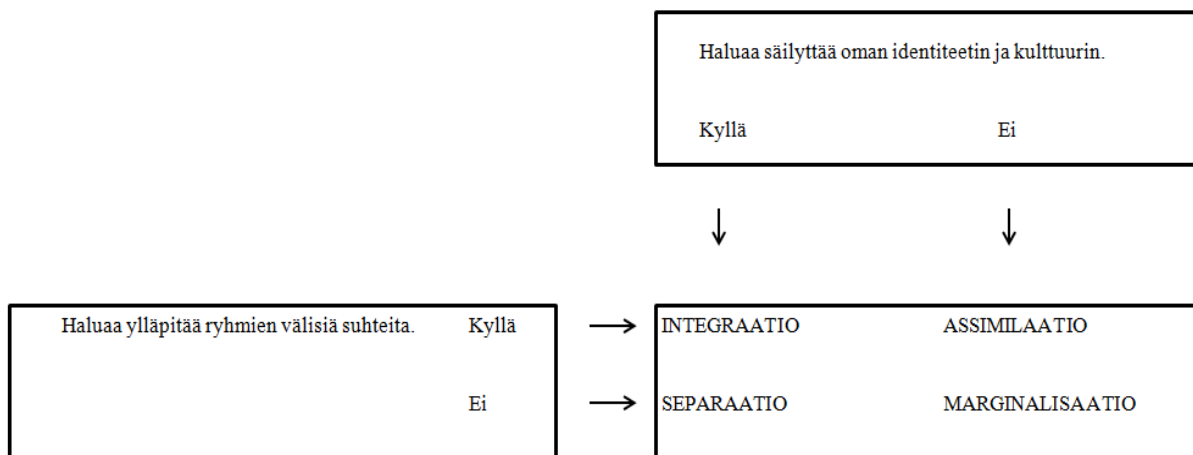
Maailmassa on noin 200 valtiota, mutta erilaisia kulttuureita on arvioitu olevan noin 10 000 (Liebkind 2000). Kulttuuri mielletään useimmin tieteen ja taiteen saavutusten summana ja se voidaan nähdä uskomuksina, tottumuksina ja tapoina, jotka ovat ominaisia tietyille kansakunnalle. (Talib 2002, 36.) Kulttuurin selkeimpinä määrittelijöinä voidaan pitää kieltä, aikaa ja paikkaa. Ihmisten, jotka puhuvat samaa kieltä ja ovat tietynä aikana samassa paikassa, arvot, normit ja asenteet muokkaavat ryhmän kulttuuria. Täten kulttuuri voidaan rinnastaa elämäntapaan. Kulttuurin tiukkarajainen määrittely on lähes mahdotonta monikulttuurisuuden ja globaalin maailmantalouden leviämisen vuoksi. (Talib ym. 2004, 14–15.) Talib ym. (2004, 145) nostavatkin esille, että kulttuuri, joka vallitsee kouluissamme, heijastaa ja ylläpitää myös aina valtakulttuurille ominaisia arvoja ja asenteita.

2.2 Akkulturaatio

Akkulturaatioksi määritellään eri kulttuurien edustajien jatkuvista kontakteista johtuvia ilmiöitä ja niistä tapahtuvia muutosprosesseja. Akkulturaatiolla prosessina tarkoitetaan muutoksia toisen kulttuurin tekemisissä olevien ihmisten tunteissa, asenteissa, uskomuksissa, arvoissa ja sekä samastumiskuvioissa. (Liebkind 2000, 13.) Jokaisen maahanmuuttajan sopeutuminen on henkilökohtainen prosessi, jossa uusi maa ja kulttuuri koetaan yksilöllisellä tavalla. Jokainen maahanmuuttaja joutuu etsimään oman tapansa suhtautua valtakulttuuriin, johon kotoutuminen ja sopeutuminen ovat elinikäisiä prosesseja useiden sukupolvien ajan. (Jasinskaja-Lahti 2002, 41.) Maahanmuuttajien sopeutumiseen vaikuttaa usein kohdemaassa asuttu aika, eli mitä pidempään on asunut, sitä paremmin on kotoutuminen toteutunut (Liebkind ym. 2004, 59).

Berryn (1992, 278) akkulturaatiomallissa (kuva 1) valtaväestön ja maahanmuuttajien suhteet ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, valitsevatko maahanmuuttajat assimilaation, separaation, integraation vai marginalisaation. Akkulturaatioasenteet perustuvat maahanmuuttajan antamiin

vastauksiin kahteen kysymykseen. Ensimmäinen kysymys pohtii, ovatko yksilön omat arvot ja kulttuuri-identiteetti säilyttämisen arvoisia. Toisessa kysymyksessä pohditaan ryhmien välisiä kontakteja ja yksilön osallistumista uuteen yhteiskuntaan.



KUVA 1. Berryn (1980) nelikenttä maahanmuuttajien akkulturaatiostrategioista (Berry ym. 1992, 278).

Assimilaatio, eli sulautuminen, tarkoittaa oman kulttuurin tapojen, arvojen ja perinteiden hylkäämistä valtakulttuurin vuoksi (Berry, Portinga, Segall & Dasen 1992, 278). *Marginalisaatio* tarkoittaa, että yksilö hylkää sekä omansa että vieraan kulttuurin. Talib ym. (2004, 45) kuvailevat, että tässä paradoksaalisessa tilanteessa maahanmuuttajat ylistävät ja uskovat isäntämaansa periaatteita, joita he kuitenkin eivät halua noudattaa. Toisaalta he pitävät myös kiinni oman ryhmänsä tavoista, mutta toisaalta he haluavat hylätä vanhat tavat. Tämänkaltainen tilanne, jossa maahanmuuttaja hylkii kumpaakin kulttuuria, ohentaa maahanmuuttajan identiteettiä. (Talib ym. 2004, 45.) Jos maahanmuuttaja on kiinnostunut säilyttämään oman kulttuuri-taustansa ja omaksumaan myös valtakulttuurin tapoja, puhutaan *integroitumisesta* eli yhdentymisestä (Berry ym. 1992, 278). *Separaatioksi* määritellään se, kun maahanmuuttaja pitää kiinni omasta kulttuuristaan ja välttelee kohtaamisia valtakulttuurin väestön kanssa (Berry ym. 1992, 278). Kulttuuriryhmät, jotka saavat yhteiskunnan taholta kokea olevansa ei-toivottuja maahanmuuttajia, saattavat vetäytyä ja eristäytyä yhä kauemmas valtaväestöstä. He suojautuvat valtakulttuurin torjunnalta valitsemalla separaation. (Talib ym. 2004, 45.)

Akkulturaatioprosessin vaihtoehdot eivät sulje toisiaan pois, sillä maahanmuuttaja saattaa myös pyrkiä eri elämänelämäloilla eri akkulturaatiovaihtoehtoihin. Yksilö saattaa pyrkiä esimerkiksi

työelämässä assimilaatioon, kaksikielisyyteen (integraatio) ja avioliittoon itsensä kanssa samaan väestöön kuuluvan kanssa (separaatio). (Berry 1992, 278.)

Liebkind (1994) nostaa esille Suomen 1990-luvun haja-asutuspolitiikan, joka hankaloitti maahanmuuttajien sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan siten, että he olisivat voineet säilyttää oman kulttuurinsa. Pakolaisryhmät olivat silloin liian pieniä oman kulttuurinsa säilyttämiseksi (assimilaatio). Etnisen ryhmän keskuudessa on havaittu esiintyvän sitä vähemmän mielenterveyshäiriöitä, mitä enemmän samoja etnisen taustan omaavia maahanmuuttajia asuu samalla paikkakunnalla. (Liebkind 1994.)

Garrido, Olmos, Gracia-Arjona ja Pardo (2012) tutkivat sopeutumista nuorten maahanmuuttajien urheilussa Espanjassa. Heidän tutkimuksessaan nousi ilmi, että sukupolvi ja henkilön alkuperä vaikuttivat sopeutumiseen urheilussa. Mitä lähempänä maahanmuuttajien juuret olivat asuinmaataan, sitä paremman tuloksen he saivat urheiluakkulturaatiotestistä, eli sitä paremmin sopeutuminen oli toteutunut. Toisen polven maahanmuuttajat saivat keskimäärin paremman arvosanan testistä kuin ensimmäisen polven maahanmuuttajat, ja ensimmäisen polven maahanmuuttajat taas saivat paremman arvosanan testistä kuin maahanmuuttajat, jotka eivät olleet syntyneet Espanjassa.

2.3 Syrjintä ja rasismi

Syrjintä ilmentää puolueellisuutta, mutta sen tarkoituksena ei välttämättä ole vahingon tuottaminen, sillä syrjinnän motiivina voi olla pikemminkin halu suosia tiettyä ryhmää toisten ryhmien kustannuksella. *Välittömällä syrjinnällä* tarkoitetaan ihmisten erilaista kohtelua jonkin ei-hyväksyttävän perusteen nojalla, kuten ihonvärin, kansallisuuden, uskonnon, etnisen taustan tai kulttuurin vuoksi. (Jasinskaja-Lahti, Vesala, Liebkind 2002, 29.) *Välillisellä syrjinnällä* tarkoitetaan sitä, että näennäisesti puolueeton säännös, peruste tai käytäntö saattaa henkilön erityisen epäedulliseen asemaan muihin vertailun kohteena oleviin nähden (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Ne, jotka erottuvat etnisyytensä, uskontonsa, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa, kykyjensä tai seksuaalisen suuntautumisensa vuoksi valtaväestöstä, joutuvat helposti tarkastelun tai leimaamisen kohteeksi (Talib ym. 2004, 19).

Jaakkola (2005) esittelee kaksi vastakkaista teoriaa, jotka selittävät kantaväestön suhtautumista maahanmuuttajiin. Kontaktiteorian mukaan syrjintä ja ennakkoluulot vähenevät, kun maahanmuuttajien kanssa ollaan tekemisissä enemmän. Konfliktiteorian mukaan maahanmuuttajien

määrän kasvaessa kilpailu valtaväestön kanssa samoista rajallisista resursseista lisää syrjintää ja kielteisiä asenteita, jotka kohdistuvat maahanmuuttajiin.

Jaakkolan (2005) tutkimuksessa ilmeni, että vuodesta 1993 vuoteen 2003 ulkomaalaisiin suhtautuminen on muuttunut huomattavasti myönteisemmäksi. Suhtautumiseen oli yhteydessä Jaakkolan tutkimuksen mukaan vastaajan sukupuoli, koulutus, sosioekonominen taso, henkilökohtaiset kontaktit ja asuinalue. Naiset suhtautuivat miehiä suotuisammin ulkomaalaisiin, henkilökohtaiset kontaktit olivat yhteydessä myönteisiin asenteisiin ja pääkaupunkiseudulla asuvat olivat maahanmuuttajamyönteisempiä kuin pienemmissä kaupungeissa asuvat. Matala koulutus- ja sosioekonominen taso olivat yhteydessä varauksellisiin asenteisiin. Myös poliittinen ideologia vaikutti jonkin verran maahanmuuttomyönteisyyteen (Jaakkola 2005). Toisaalta Jaakkola (2005) mainitsee tutkimuksessaan positiiviseksi asiaksi sen, että Suomessa ei ole yhtään merkittävää puoluetta, joka suhtautuisi maahanmuuttoon kielteisesti. Tämä on hieman muuttunut tutkimuksen ajankohdasta, sillä esimerkiksi perussuomalaiset ovat nykypäivänä tulleet tunnetuksi maahanmuuttokriittisyydestään.

Koulujen vastuu syrjäytymisen ehkäisemisessä on selvästi kasvanut yhteiskunnallisten muutosten vuoksi ja opettajan rooli on korostunut entistä enemmän. Opettajalla tulee olla valmiudet kohdata erilaisuus, monikulttuurisuus sekä odotusten kirjo, joka tulee työelämästä ja ympäröivältä yhteisöltä. Opettajan edellytetään omaavan erityispedagogista, kehityspsykologista ja monikulttuurista osaamista. Yksi tärkeimmistä oppilaiden syrjäytymistä ehkäisevistä seikoista onkin opettajan monikulttuurinen osaaminen. (Talib ym. 2004, 13.)

Suvaitsevaisuuskasvatus kouluissa ja nuorisotyössä on Soudon (2011, 197) mukaan keskittynyt melko yksipuolisesti maahanmuuttajien kotoutumista edistävään työhön ja erilaisten kulttuurien esittelyyn, kun taas kysymykset suomalaisnuorten valmiuksista käsitellä arjen monikulttuuristumista ja rasismia ovat olleet toissijaisia.

Soudon (2011, 196–197) mukaan nuorten yhteisöt ja pienryhmät eivät ole aina avoimia ja ryhmärajoiltaan joustavia varsinkaan koulussa. Nuorten ryhmiä voidaan pitää sosiaalisesti jäähmeinä ja erilaisuuksia helposti havaitsevinä ja kontrolloivana yhteisönä. Nuorten maahanmuuttajien näkökulmasta tarkasteltuna jäsenyyden avautuminen suomalaisnuorten ryhmiin edellyttää usein suomalaistumista, sosiaalista aloitteellisuutta ja rohkeutta.

Liebkindin (1994, 39) mukaan rasismi ”koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toista ryhmää moraalisesti älyllisesti ja kulttuurisesti ylivoimainen ja jonka ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle”. Rasismi vaikuttaa nuorten ryhmäsuhteiden muodostumiseen, sillä se vaikeuttaa maahanmuuttajanuorten tasa-arvoiseen ryhmään kuulumisen ja osallisuuden mahdollisuuteen. Rasismin on todettu vaikuttavan suomalaisnuorten kanssakäymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin maahanmuuttajanuorten kanssa. (Souto 2011, 106.) Esimerkkinä Souto tuo esille maahanmuuttajanuorten kanssa seurustelleet suomalaisnuoret, jotka eivät uskaltaneet tuoda julki suhteitaan.

Kovacs (2000) tutki maahanmuuttajanuorten kokemuksia rasismista ja kiusaamisesta. Tutkimukseen osallistuneet 9–16 -vuotiaat maahanmuuttajanuoret olivat kokeneet rasismia kouluissa. Rasismi ilmeni tavallisissa koulukiusaamismuodoissa, kuten haukkumisena tai nimitteilynä, sillä kiusaamisessa käytetyt haukkumasanat paljastivat kiusaamisen rasistiseksi. Tämä on linjassa Kotamäen (2012) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin kolmen maahanmuuttajamiehen kotoutumista Suomeen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajat olivat kokeneet rasismia ja syrjintää jalkapallon parissa. Oman joukkueen parissa rasismi ja syrjintä ilmenivät mm. rasististen eleiden, ilmaisujen ja uhkailujen muodossa. Osa joukkuekavereista oli antanut ymmärtää käytöksellään, että maahanmuuttajanuori ei kuulunut porukkaan. Peleissä rasistiset loukkaukset tulivat yleisöltä.

Jos opettaja välinpitämättömyydellään sallii kiusaamisen, kuka tahansa kokee itsensä hyljeksityksi. Maahanmuuttajaoppilaat, joilla voi olla jo valmiiksi vahva muukalaisuuden ja yksinäisyyden tunne, saattavat erityisesti kärsiä tästä välinpitämättömyydestä. Välinpitämätön opettaja ei välttämättä ole rasisti, mutta puuttumattomuudellaan hän antaa rasismille kasvualustan. (Kovacs 2000, 33–34.)

3 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

3.1 Maahanmuuttajien monimuotoisuus

Ulkomaalaisen syy olla Suomessa voi vaihdella ja hänen statuksensa määritelmänä voi olla maahanmuuttaja, turvapaikanhakija, pakolainen, paluumuuttaja, siirtolainen, siirtotyöläinen, tai toisen polven maahanmuuttaja.

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) määrittelee *maahanmuuttajan* Suomeen muuttaneeksi henkilöksi, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty oleskelukortti. Kansalaisuuslaki (2003/259) määrittelee *ulkomaalaisen* henkilöksi, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta. Kansalaisuudella taas tarkoitetaan yksilön ja valtion välistä lainsäädännöllistä sidettä, joka määrittää yksilön aseman valtiossa ja jolla määritetään yksilön ja valtion välisiä keskeisiä oikeuksia ja velvollisuuksia.

Turvapaikanhakija on henkilö, joka pyytää oleskelulupaa vieraasta maasta sen johdosta, että hänellä on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, ja jos hän on pelkonsa vuoksi haluton turvautumaan sanotun maan suojeluun. (Ulkomaalaislaki, 2004/301.) Turvapaikanhakija on saapunut itsenäisesti uuteen valtioon, eikä hänellä ole valtion myöntämää pakolaisstatusta. (Väestöliitto 2014.)

Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus määrittelee (77/1968) *pakolaisen* henkilöksi, jolla on perustellua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai sellaisen pelon johdosta haluton turvautumaan sanotun maan suojaan. Suomessa pakolaiseksi lasketaan myös henkilöt, jotka vastaanotetaan maahan humanitäärisistä syistä (Väestöliitto 2014). Suomi vastaanottaa vuosittain eduskunnassa päätöksen mukaisen määrän kiintiöpakolaisia. Vuonna 2015 Suomi on budjetoanut vastaanottavansa 750 kiintiöpakolaista. (Valtiovarainministeriö 2015.)

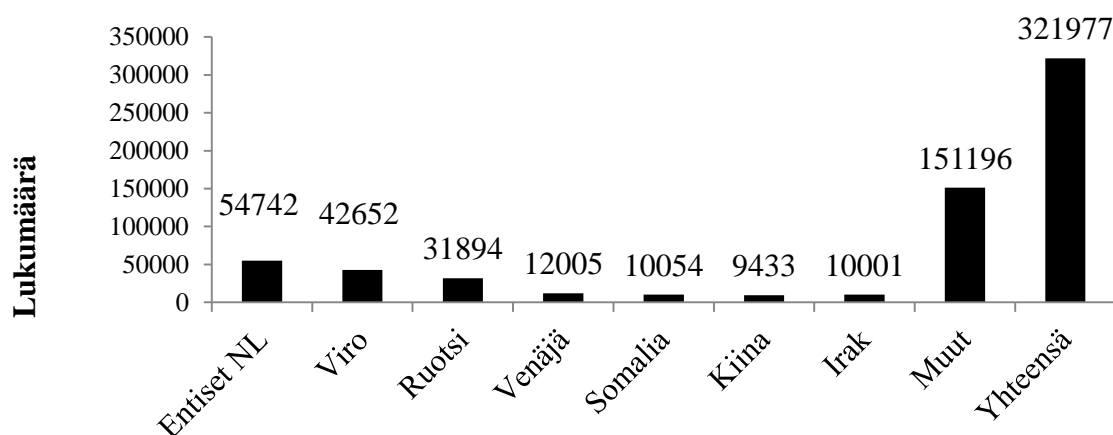
Paluumuuttaja on Suomeen palaava nykyinen tai entinen Suomen kansalainen tai suomalaista syntyperää oleva, kuten esimerkiksi inkeriläinen paluumuuttaja (Talib ym. 2004, 20). *Siirtolainen* voi olla joko maahanmuuttaja tai vaihtoehtoisesti maastamuuttaja (Talib ym. 2004, 20).

Siirtotyöläisiä ovat ne henkilöt, jotka muuttavat tilapäisesti asumaan toiseen maahan työn vuoksi (Väestöliitto 2014). Lyhytaikaiseen kausityöhön tulevia tai lyhyellä työkomennuksella olevia ulkomaalaisia ei tilastoissa lueta maahanmuuttajiin (Väestöliitto 2014).

Toisen polven maahanmuuttajuus määritellään usein syntymämaan mukaan. Jos maahanmuuttaja on syntynyt uudessa maassa tai toinen hänen vanhemmistaan on syntynyt ulkomailla, hän on silloin toisen polven siirtolainen. Toisten määritelmien mukaan toisen polven siirtolaisia pidetään myös niitä, jotka ovat syntyneet ulkomailla, mutta saapuneet maahan jo varhaislapsuudessaan. Jos maahanmuuttaja saapuu uuteen maahan vanhempiensa kanssa alle kouluikäisenä, voidaan häntä tavallaan pitää toisen polven siirtolaisena. Muissa tapauksissa hän on ensimmäisen polven siirtolainen. (Talib ym. 2004, 21–22.)

3.2 Maahanmuuttajaryhmät Suomessa

Vuonna 2014 Suomessa asui yhteensä 5 471 753 henkilöä, joista ulkomailla syntyneitä oli yhteensä 321 977 (5,9 %) (kuva 2). Suurin osa ulkomailla syntyneistä oli syntynyt entisen Neuvostoliiton alueella (54742), toiseksi eniten Virossa (42652) ja kolmanneksi eniten Ruotsissa (31894). Venäjällä syntyneitä oli 12005, Somaliassa syntyneitä 10054, Kiinassa syntyneitä 9433 ja Irakissa syntyneitä 10001. (SVT 2015.) Suurin osa maahanmuuttajista asuu isoimmissa kaupungeissa (SVT 2015) ja esimerkiksi pääkaupunkiseudunkin sisällä on alueellisia eroja maahanmuuttajien määrässä (Vilkama 2011).



KUVA 2. Ulkomailla syntyneet Suomessa asuvat (SVT 2015).

Maahanmuuttajaryhmien syy muuttaa Suomeen oli hyvin vaihteleva, mutta vuonna 2011 suurimpana syynä mainittiin EU:n myötä tullut vapaa liikkuvuus (30 %). Toiseksi suurimpana syynä olivat perhesiteet (28 %), kolmanneksi suurimpana opiskelu (19 %), neljänneksi suurimpana työ (12 %) ja viidenneksi suurimpana humanitääriset syyt (8 %). Kolmella prosentilla maahanmuuttajista oli jokin muu syy kuin edellä mainitut syyt. (OECD International Migration Outlook 2013.)

Tässä työssä keskitymme somalitaustaisiin nuoriin. Somaleita alkoi tulla Suomeen vuonna 1990 Somaliassa vallinneen sisällissodan vuoksi, jolloin Suomessa asui 44 Somalian kansalaista. Vuonna 1991 Suomessa asui jo 1505 Somalian kansalaista. Vuonna 2014 Suomessa oli somalia äidinkielenään puhuvaa henkilöä 16 721. Suurimmat somalinkielisten keskittymät olivat Uudellamaalla, jossa asui 12 488 somalia äidinkielenään puhuvaa henkilöä. Suomessa asuvia, mutta Somaliassa syntyneitä oli vuonna 2014 yhteensä 10054 henkilöä, kun taas Suomessa syntyneitä somalialaistaustaisia henkilöitä oli vuonna 2013 yhteensä 5662 henkilöä. (SVT 2015.)

3.3 Liikunnan merkitys maahanmuuttajille

Liikunnalla voi olla erittäin suuri merkitys maahanmuuttajien kotoutumisessa (Mammon 2010) sen fyysisten, sosiaalisten ja psyykkisten näkökulmien vuoksi. Takalan (2010) tutkimuksessa haastateltavat mainitsivat liikunnan muun muassa auttavan eri paikkoihin tutustumisessa, kunnon ylläpitämisessä, terveysasioissa, stressin lievittämisessä ja ystävien saamisessa. Myös urheilun psykologinen puoli koettiin tärkeänä vastapainona koulunkäynnille.

Myrénin (1999) tutkimuksessa maahanmuuttajat uskoivat harrastusten auttavan maahanmuuttajien ja kantaväestön välisten ennakkoluulojen vähenemisessä, kielen oppimisessa ja sosiaalisten suhteiden rakentamisessa. Vuorovaikutus koettiin usein helpommaksi liikunnan parissa kuin muilla elämänalueilla, koska liikunnassa ei vaadita täydellistä kielitaitoa. Liikunnan universaaliuden ja toiminnallisen luonteen vuoksi kielivaikeudet menettivät merkitystään. (Myrén 2003, 108.)

Etenkin jalkapallon parissa on joukkueita, joissa on pelkästään maahanmuuttajia. Myrénin (2003, 28, 207) mukaan maahanmuuttajapainotteiset urheiluseurat eivät välttämättä ole negatiivinen asia, sillä niiden avulla maahanmuuttajat voivat saada itsevarmuutta ja sitä kautta maahanmuuttajien siirtyminen kantaväestön seuroihin ja yhdistyksiin helpottuu. Tämä on hieman

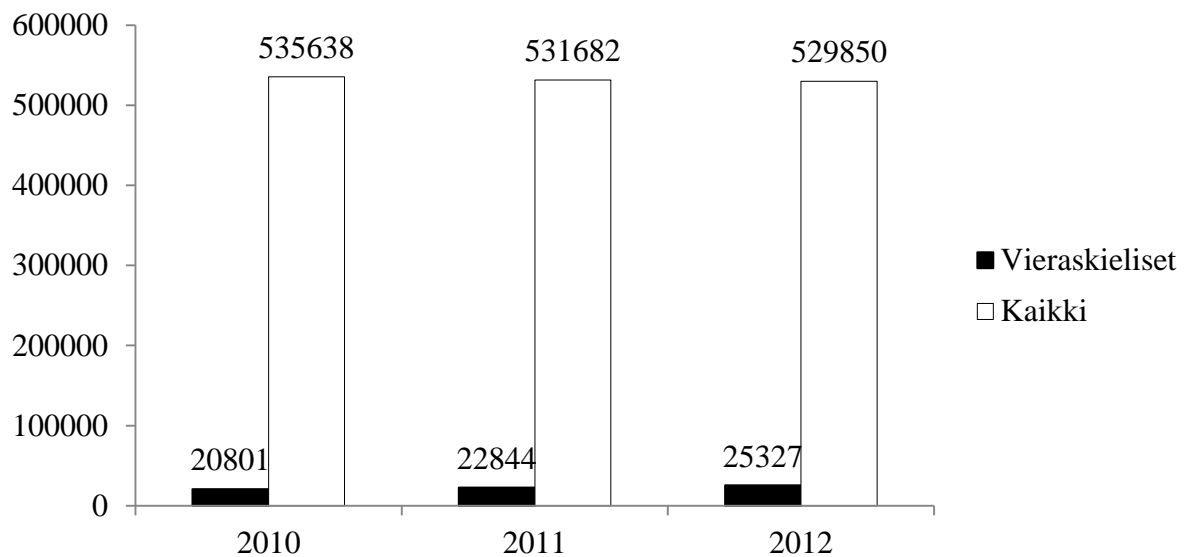
ristiriidassa Frognerin (1985) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin Saksassa asuvien turkkilais-ten assimilaatiota ja integraatiota urheilun avulla. Tutkimuksessa nousi esille, että urheiluun osallistuminen ei vaikuttanut henkilökohtaiseen assimilaatioon tai integraatioon.

Liikunnalla voi myös olla negatiivinen merkitys maahanmuuttajalle, sillä etenkin jalkapallossa on tullut lukuisia tapauksia esille, joissa on esiintynyt rasismia joukkueiden välillä (Palloliitto 2014). Äärimmäisissä tapauksissa otteluita on jouduttu jopa keskeyttämään monikulttuuristen ja kantaväestöön kuuluvien joukkueiden otteluiden väkivaltaisuuden vuoksi (Turun Sanomat 2014). Myös Kotamäen (2012) tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajat, jotka olivat kokeneet rasismia ja syrjintää jalkapallon parissa. Haastateltavat kokivat rasismin ja syrjinnän haittaavan heidän kotoutumisprosessiaan.

4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT JA KOULU

4.1 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa

Vuonna 2012 perusopetuksessa oli yhteensä 529 850 oppilasta, joista 25 327 oli vieraskielisiä (kuva 3). Tämä on noin viisi prosenttia kaikista perusopetukseen osallistuvista. Määrä on lisääntynyt kahdessa vuodessa lähes viidellätuhannella oppilaalla, eli noin 22 prosentilla. Vuonna 2010 maahanmuuttajien prosentuaalinen osuus kaikista perusopetukseen osallistuvista oli noin 3,9 % ja vuonna 2012 se oli 4,8 %. (Kumpulainen 2014, 194.)



KUVA 3. Perusopetuksen oppilasmäärät vuosina 2010–2012 (Kumpulainen 2014, 194).

Maahanmuuttajien määrissä on eroja riippuen asuinalueesta. Suuremmissa asutuskeskuksissa on enemmän maahanmuuttajia kuin pienemmissä asutuskeskuksissa (SVT 2015). Lisäksi pääkaupunkiseudun sisällä oli alueellisia eroja. Tämän vaikutus koulumaailmaan tulee ilmi Palttalan (2014) tutkimuksessa, jossa tutkittiin vieraskielisten oppilaiden määrää tietyissä kouluissa. Tutkimuksen mukaan Helsingissä on kouluja, joissa yli 50 % oppilaista on vieraskielisiä. Vuoden 2013 syksyllä somalinkielisiä oppilaita oli suomalaisen perusopetuksen piirissä 2084 (Opetushallitus 2013).

4.2 Maahanmuuttajaoppilaiden opetus

Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Opetuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. (Opetussuunnitelma 2004, 36.) Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä (Opetussuunnitelma 2004, 14).

Opetussuunnitelman (2004, 36) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä otetaan huomioon perheiden kulttuurista ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä. Huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseseen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan. Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oma kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa.

Maahanmuuttajaoppilaiden eri oppiaineiden arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito. Oppilaan arvioinnissa tulee käyttää monipuolisia, joustavia ja oppilaan tilanteeseen sovitettuja arviointimenetelmiä, jotta hän kykenee osoittamaan osaamisensa mahdollisista suomen tai ruotsin kielen taitojen puutteista huolimatta. Maahanmuuttajaoppilaan arviointi voi olla sanallista koko perusopetuksen ajan lukuun ottamatta päättöarviointia. (Opetussuunnitelma 2004, 265.) Uudessa opetussuunnitelmassa maahanmuuttajien arviointiperusteet ovat pysyneet samoina (Opetussuunnitelma 2014, 48).

Koulujen vastuu syrjäytymisen ehkäisemisessä on selvästi kasvanut yhteiskunnallisten muutosten vuoksi ja tällöin opettajan rooli korostuu entistä enemmän. Opettajalla tulee olla valmiudet kohdata erilaisuus, monikulttuurisuus sekä odotusten kirjo, jotka tulevat työelämästä ja ympäröivältä yhteisöltä. Opettajan edellytetään omaavan erityispedagogista, kehityspsykologista ja monikulttuurista osaamista. Yksi tärkeimmistä oppilaiden syrjäytymistä ehkäisevistä seikoista onkin opettajan monikulttuurinen ammatillisuus. (Talib ym. 2004, 13.) Opettajan omien arvojen ja asenteiden tiedostaminen on monikulttuurisuuskasvatuksen ensimmäinen lähtökohta (Siljamäki 2013).

Dufva ym. (2009) nostavat esille opetuksessa tapahtuvan puheen ymmärtämistä parantavia keinoja. Ennen tuntia on hyvä kertoa tunnin kulusta ja että tunnin aikana visuaalisen tuen käyttäminen, kuten esimerkkien näyttäminen, on tärkeää. Keskeistä on myös varmistaa, että oppilas

on ymmärtänyt ohjeet, sillä eri kulttuureissa on erilaisia tapoja peittää oma ymmärtämättömyys esimerkiksi nyökkäilemällä tai hymyilemällä. Opettajan tulee myös puhua selkeästi, kuuluvasti ja konkreettisesti ja toistaa sanomaansa. Opetuksessa opettajan tulee kiinnittää huomiota puhe-tilanteessa oleviin kielenulkoisiin tekijöihin, kuten puhenopeuteen, aiheen vierauteen, taustahälyyn ja puheen varianttien erilaisuuteen, sillä ne vaativat oppijalta paljon. (Dufva ym. 2009.)

Laaksosen (2007, 135) tutkimuksen mukaan erityisopetukseen siirrettyjen maahanmuuttajaoppilaiden yleisimmin kokemia vaikeuksia olivat haasteet Suomen kielessä ja keskittymisessä. Soilamon (2008) tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokivat monikulttuuristen oppilaiden aiheuttavan runsaasti lisätyötä. Opettajat kokivat asian haastavaksi ja monikulttuuristen ryhmien myötä heidän aiemmat, sekä positiiviset että negatiiviset, asenteensa olivat vahvistuneet.

Agafonova (2012) nostaa tutkimuksessaan esille somalioppilaiden huonon käyttäytymisen ja tutkimuksessa haastateltu opettaja mainitsi somalioppilaiden aiheuttavan eniten ongelmia välitunneilla. Talib (1999) on myös samoilla linjoilla, sillä hänen mukaansa maahanmuuttajaoppilaille on runsaasti ongelmia käyttäytymisessä. Väitettä perustellaan somalialaisessa yhteiskunnassa olevalla selvällä hierarkialla ja koulukurilla, jonka vuoksi somalialaisilla lapsilla on hankaluuksia sopeutua suomalaiseen koulujärjestelmään sen sallivan luonteen takia.

Mikkolan ja Heinon (1997, 227–236) noin 20 vuotta sitten tekemän tutkimuksen mukaan ala-asteikäisillä somalitaustaisilla oppilailla oli runsaasti käyttäytymisongelmia. Yleisimmät aiheuttajat ongelmille olivat somalitaustaisten oppilaiden aggressiivisuus, opiskeluhaluttomuus ja voimakas itsetunto. Somalioppilaan silmissä suomalaisella opettajalla ei ole valmista arvoasemaa. Opettajan kasvatusmalli, jossa kunnioitetaan lasta, luo alttiuden väärinkäsityksille.

4.3 Maahanmuuttajaoppilaat ja koululiikunta

Opetussuunnitelmassa (2004, 248) mainitaan, että liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014, 433) tavoitellaan sitä, että oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla. Siinä korostetaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen aspektin lisäksi myös myönteistä suhtautumista omaan kehoon ja myönteisen minäkäsityksen vahvistamista. Samalla pyritään vahvistamaan liikunnallisen elämäntavan syntymistä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman (2004, 248) mukaan liikunnanopetuksen tulee tarjota oppilaalle sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joi-

den pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Myös uudessa opetussuunnitelmassa (2014, 433) tavoitellaan liikunnallista elämäntapaa, mutta myös valmiuksia terveytensä edistämiseen. Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa edetään leikin ja taitojen oppimisen kautta kohti omaehtoista harrastuneisuutta. Tämä edellyttää yksilöllisten kehittymismahdollisuuksien huomioon ottamista. (Opetussuunnitelma 2004, 248.) Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) korostuvat oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä organisoinnin ja opetusviestinnän selkeys.

Opetussuunnitelma (2004, 248) tähtää siihen, että koululiikunnan avulla on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa, mutta joidenkin tutkimusten (Dagkas 2011b; Taavitsainen & Virolainen 2006) mukaan etenkin muslimityttöoppilaat ovat jäämässä liikunnallisen elämäntavan omaksumisen ulkopuolelle, sillä tutkimuksissa nousi esille muslimityttöjen vähäinen liikunnan harrastaminen vapaa-ajalla.

Monikulttuuristen ryhmien opettamiseen liittyvät olennaisesti myös ryhmien väliset suhteet. Kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen saattavat vaikuttaa kotoa opitut asenteet. Asenteet saattavat olla erittäin jyrkkiä siihen nähden, että oppilaat eivät esimerkiksi ole koskaan ehkä tavanneet yhtään ulkomaalaistaustaista oppilasta aikaisemmin. (Siljamäki 2013.)

Monikulttuurisissa opetusryhmissä saattaa olla oppilaita monista erilaisista etnisistä ryhmistä, joilla on eri äidinkieli. Koululiikunnassa nonverbaalinen viestintä korostuu, sillä oppiaine painottuu keholliseen toimintaan. Liikunnanopettaja voi opetuksessaan tukeutua eleisiin ja yksinkertaistettuun suomenkieleen pohjautuvaan selkokieleen monikulttuurisen ryhmän opettamisessa. (Siljamäki 2013.) Soilamon (2008) mukaan maahanmuuttajanuoria opettavien opettajien suurimmat haasteet ovat oppilaiden heikossa suomen kielen osaamisessa. Vastamäki (2004) toteaa yhteisen kielen olevan tärkeä tekijä oppitunnilla, sillä se kasvattaa yhteenkuuluvuuden tunnetta oppitunneilla. Haasteena opettajan näkökulmasta Vastamäki (2004) näkee tilanteet, joissa opettaja ei ymmärrä oppilaiden keskenään puhumia vieraita kieliä.

Monikulttuurisuus heijastuu monin eri tavoin koulujen liikuntakasvatukseen (Siljamäki 2013). Oppilas-opettajasuhteella on todettu olevan merkittävä vaikutus siihen, miten maahanmuuttajaoppilas sopeutuu kouluun. Opettajien antama palaute ja huomio ovat opettajan toiminnassa keskeisiä tekijöitä maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen helpottamiseksi. Opettaja pystyy

omalla käytöksellään tukemaan oppilaiden suvaitsevaa käytöstä uusien kulttuurien kohtaamisessa. (Liebkind 2000.) On tärkeää, että monikulttuuristen ryhmien opettajalla on tietoa siitä, kuinka kulttuurit eroavat toisistaan ja miten kulttuurierot saattavat tulla esille opetustilanteissa. Opettaja voi kehittää tietämystään kulttuurieroista keskustelemalla oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa siitä, millaiset toimintatavat ja arvot ovat tärkeitä heidän kulttuurilleen. (Siljamäki 2013.)

Moisio ja Peltoniemi (2014) tutkivat maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta. Tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että liikunnanopettajalla ei ollut aikaa kohdata heitä. Myös oman kulttuurin esiin tuomiselle ei annettu mahdollisuutta. Maahanmuuttajaoppilaiden mukaan liikunnanopettajan toiminnalla on suuri merkitys maahanmuuttajan ryhmään kuulumisen kannalta.

Opettajalla on merkittävä rooli turvallisen ilmapiirin ja luottamuksellisten suhteiden kehittämisessä. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat Suomessa liikunnanopettajien olevan rajoja asettavia sekä turvallisia aikuisia, joihin pystyy luottamaan. (Moisio & Peltoniemi 2014.) Heinonen (2009, 66) tukee näkemystä korostamalla maahanmuuttajaoppilaiden arvostavan empaattisia, oppilaita ymmärtäviä ja turvalliseen ilmapiiriin panostavia opettajia.

Pääsääntöisesti liikunnanopettajat viihtyvät hyvin monikulttuuristen ryhmien kanssa Suomessa vaikka maahanmuuttajataustaiset oppilaat teettävät heille ylimääräistä työtä. Ongelmana opettajat kokevat sen, että heidän koulutuksensa on ollut puutteellinen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen osalta. Kouluissa monikulttuurisuuteen pohjautuva kasvatus kohdistetaan opettajien toimesta yleensä vain maahanmuuttajaryhmiin, vaikka kulttuurien ymmärtäminen ja kunnioittaminen tukisi kaikkia ryhmän oppilaita. (Soilamo 2008.)

Alan kirjallisuus korostaa keskustelua maahanmuuttajaoppilaiden perheiden kanssa, minkä merkitys tulee ilmi esimerkiksi Soilamon (2008) tutkimuksessa. Siinä nousi esille, että osa muslimioppilaiden perheistä oli kieltänyt kokonaan tanssitunnille osallistumisen, kun taas toiset sallivat sen tietyin rajoituksin.

4.4 Maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisten suhteiden luominen koululiikunnassa

Liikunnalla voidaan edesauttaa sosiaalisten suhteiden rakentumista ja kehittymistä. Ryhmässä liikkuminen tukee parhaimmillaan suvaitsevaa ilmapiiriä ja vähentää ennakkoluuloisia asen-

teita (Myren 2003). Liikunnan todetaan olevan yksi merkittävimmistä ihmisten vuorovaikutuksen edistäjistä ja siihen osallistumista helpottavat universaalisti samankaltaiset pelisäännöt sekä sosiaalisen luokittelun merkityksen vähäisyys (Zacheus 2010).

Sosiaalisen verkon rakentaminen uudessa maassa on pitkä prosessi. Ystävät uudessa maassa vähentävät yksinäisyyden kokemista ja helpottavat uuteen maahan sopeutumista (Zacheus 2010). Lehtosaari (2010) sai selville tutkimuksessaan, että enemmistö maahanmuuttajista kokee suomalaisten kanssa vietetyn ajan parhaaksi vaihtoehdoksi sopeutua suomalaiseen kulttuuriin. Myös Taavitsainen ja Virolainen (2006) pohtivat suomalaisten kontaktien nopeuttavan valitsevaan kulttuuriin integroitumista sekä kielitaidon kehittymistä. Taavitsainen ja Virolainen (2006) nostavat esille tutkimuksessaan, että maahanmuuttajien sosiaalisuudella on positiivinen vaikutus kouluun sopeutumisessa ja kantaväestön oppilaisiin tutustumisessa. Agafonovan (2012) tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat kokivat liikunnan tärkeimpänä aineena, koska se mahdollisti tutustumisen uusiin ystäviin. Nyyssönen ja Ojala (1999) mainitsevat ystävyys-suhteiden tukevan maahanmuuttajien sopeutumista koululuokkaan. Maahanmuuttajaoppilaat toivoivat kouluun lisää liikuntatunteja, jotta he saisivat lisää suomalaisia ystäviä (Heinonen 2009).

Tutkimuksista on havaittavissa ristiriitaisuutta liikunnan ja sosiaalisten suhteiden merkityksestä maahanmuuttajien kotoutumisessa. Myrenin (1999) tutkimuksessa ilmenee, etteivät kaikki maahanmuuttajat halua harrastaa liikuntaa suomalaisten kanssa. Ahjokiven (2008) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajat liikkuvat vain vähän suomalaisten kanssa eikä valtaosa maahanmuuttajista ollut saanut ystäviä liikunnan avulla. Heinonen (2009) tuo esille maahanmuuttajaoppilaiden haasteen saada koulumaailmassa uusia ystäviä, mikä johtuu esimerkiksi suomalaisten nuorten ennakkoluuloista ja haluttomuudesta tehdä tutustumiseen tarvittavaa aloitetta.

4.5 Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet koululiikunnassa

Maahanmuuttajien haasteita liikuntatunnilla ei ole erikseen tutkittu, mutta muiden tutkimusten ohessa tulee esille asioita, joita maahanmuuttajat ovat kokeneet haastaviksi liikuntatunneilla. Lähimpänä maahanmuuttajien haasteita liikuntatunnilla sivuavat tutkimukset ovat Taavitsaisen ja Virolaisen pro gradu -tutkielma vuodelta 2006 ja Shilpin pro gradu -tutkielma vuodelta 2012, jotka koskivat muslimityttöjen koululiikuntaa.

Tunnilla ilmeneviä haasteita Virolaisen ja Taavitsaisen (2006) mukaan ovat kielelliset vaikeudet, jotka liittyivät opettajan ohjeiden antamiseen ja ymmärtämiseen. Myös vaatetusnormit aiheuttivat haasteita. Shilpin (2012) ja Dagkasin ym. (2011a) mukaan etenkin muslimikulttuuriin kuuluva huivi toi haasteita liikuntatunnille, sillä opettajan näkökulmasta katsottuna huivi saattaa olla turvallisuushaitta.

Shilpin (2012) sekä Taavitsaisen ja Virolaisen (2006) tutkimuksissa etenkin uinti oli laji, joka aiheutti useimmiten haasteita uskonnollisten syiden vuoksi erityisesti naispuolisille muslimioppilaille, sillä hartaan musliminaisen tulee pukeutua huiviin ja väljiin vaatteisiin, jotta naisten vartalon muodot eivät paljastuisi. Urheiluasun täytyy olla uskonnon suvaitsema, eli naisilla sortsit, trikoot tai tiukat uima-asut ovat kiellettyjä. Miesten sen sijaan tulee peittää pelkästään navan ja polvien välinen osa. (Shilpi 2012.) Soilamon (2008) tutkimuksessa nousi esiin, että tytöt eivät saaneet uskonnollisista syistä johtuen osallistua uintitunnille, jos poikia oli paikalla (Soilamo 2008). Tämä asettaa haasteita liikunnanopettajille, sillä uinti on Suomessa luokiteltu kansalaistaidoksi sekä uintitaito on yksi opetussuunnitelman (2004, 249) tavoitteista. Joissain kunnissa on tarjottu ratkaisumallia, jossa uimahallissa on vuoroja pelkästään musliminaisille. Tämänkaltainen ratkaisu saattaisi olla liikunnanopettajille mahdollisuus tarjota uintiopetusta muslimioppilaille. Toinen Shilpin (2012) tutkimuksessa oppilaille haasteita asettanut laji oli paritanssit. Oppilaat kokivat tanssimisen vastakkaisen sukupuolen kanssa uskonnon vastaiseksi. Myös sekaryhmiin osallistuminen koettiin haasteeksi, koska tunneilla voi joutua kosketuksiin miespuolisten henkilöiden kanssa, mikä on ehdottoman kiellettyä muslimeille (Shilpi 2012, 63).

Tuntien ulkopuolella ilmenevistä haasteista Shilpin (2012) tutkimuksessa haastattelemat oppilaat ja heidän vanhempansa nostivat esille ongelman, joka liittyi vaatteiden vaihtoon sekä liikuntatuntien jälkeisten suihkukäyntien organisointiin. Islamilainen kulttuuri kehottaa välttämään oman alastoman kehon näyttämistä toiselle henkilölle sukupuoleen katsomatta. Toisella haastatelluista tytöistä oli mahdollisuus vaihtaa vaatteet ja käydä suihkussa yksityisesti, kun taas toisella haastateltavalla tätä mahdollisuutta ei ollut. (Shilpi 2012.)

Tutkimuksissa on noussut myös esille se, että maahanmuuttajatyttöt harrastavat vapaa-ajallaan vähemmän liikuntaa kuin maahanmuuttajapojat (Dagkas ym. 2011b; Taavitsainen & Virolainen 2006). Taavitsaisen ja Virolaisen (2006) tutkimuksessa käy ilmi, että syitä tyttöjen vähäiseen liikkumiseen vapaa-ajalla olivat kiinnostuksen- ja ajan puute. Koulun liikunnanopetuksen tar-

koituksena on antaa eväät ja rohkaista kohti liikunnallisempaa elämäntapaa (Opetussuunnitelma 2004, 248). Opettajien haasteena onkin miettiä, miten saada maahanmuuttajatytöt innostumaan liikunnasta. Kiinnostuksen puutteen poistamiseen saattaisi olla opettajallakin merkittävä rooli, sillä koetun fyysisen pätevyyden on todettu olevan yhteydessä liikunta-aktiivisuuteen (Weiss, 2000). Opettaja pystyy erilaisilla opetusmenetelmillä luomaan tunnille ympäristön, jossa jokainen voi saada pätevyyden kokemuksia (Goudas, Biddle, Fox & Underwood 1995).

Talib ym. (2004, 58–59) nostavatkin esille tärkeäksi seikaksi perheen suhtautumisen liikuntaan. Tyttöjen koulunkäyntiin saatetaan suhtautua uudessa kulttuurissa skeptisesti, koska vanhemmat saattavat pelätä, että tytöt omaksuvat länsimaisen kulttuurin vapaamman elämänmuodon. Kyseinen ilmiö tulee esille myös Dagkasin ym. (2011b) tutkimuksessa, jossa etenkin naisilla liikunta on nähty aktiviteettina, joka vie aikaa tärkeämmiltä asioilta, kuten uskonnollisilta velvollisuuksilta ja perheasioilta.

Dagkasin ym. (2011a) tutkimuksessa nousi esiin huono kommunikaatio kodin ja koulun välillä. Täytyy ottaa huomioon, että kyseinen tutkimus tehtiin Isossa-Britanniassa, joten sen tuloksia ei voi yleistää suoraan suomalaisiin kouluihin. Suomalaisissa kouluissa on käytössä Wilma, joka luo mahdollisuuden yhteydenpidolle koulun ja kodin välille. Suomessa tämänkaltainen tilanne voi syntyä, jos keskustelemiseen ei löydy yhteistä kieltä.

Benn ja Pfister (2013) tutkivat liikuntatuntien eroja naispuolisilla muslimioppilailta Tanskassa ja Englannissa. Merkittävin ero maiden välillä oli suhtautumisessa liikuntaan. Englannissa liikuntatunnit järjestettiin suurimmaksi osaksi ryhmissä, joissa oli pelkästään tyttöjä. Monilla englantilaisilla muslimiteillä oli positiivinen asenne liikuntaan ja se näkyi oppilaiden suoritusten tasossa ja asenteessa, kun taas Tanskassa asuvat muslimit eivät voineet antaa parastaan sekaryhmissä järjestetyillä liikuntatunneilla. Yleisesti muslimityttöjen mahdollisuuksiin liikuntatunnilta vaikuttivat tunnin aihe, se oliko liikuntaryhmä sekaryhmä vai tyttöryhmä, oliko liikunta sisäliikuntaa (yksityinen) vai ulkoliikuntaa (julkinen). Myös opettajien asenteet ja resurssit, vanhempien henkilökohtaiset kokemukset ja vertaisten asenteet olivat vaikuttavia tekijöitä. Tärkeää muslimien osallistumiselle oli heidän mahdollisuus olla sekoittamatta etnistä ja urheilullista identiteettiään. (Benn & Pfister 2013.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää haastatteluun osallistuneiden somalitaustaisten poikien kokemuksia ja suhtautumista koululiikuntaan ja kouluun. Haastattelu rakentui etukäteen valittujen teemojen ympärille, joita olivat uskonto, rasismi, vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Minkälaisia kokemuksia ja mielipiteitä yläkouluikäisillä somalipojilla on koululiikunnasta ja koulusta?
 - a. Miten uskonto on yhteydessä somalipoikien kokemuksiin?
 - b. Miten rasismi on yhteydessä somalipoikien kokemuksiin?
 - c. Miten vuorovaikutussuhteet ovat yhteydessä somalipoikien?
 - d. Miten kiusaaminen on yhteydessä somalipoikien kokemuksiin?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimusote

Valitsimme tutkimukseen kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen. Laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään tyypillisesti ihmisen toiminnan merkityksiä ja hänen ajatusmaailmaansa (Eskola & Suoranta 1998, 14–15; Varto 1992, 23). Päämääränä tutkimuksessa on tarkastella valittua ilmiötä moniulotteisesti ja kokonaisvaltaisesti (Alasuutari 1999, 38; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152; Varto 1992, 152). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ihmisen todellista elämää, jotta voidaan löytää tai todentaa eri ilmiöissä. Sosiaalisten ilmiöiden merkitykset korostuvat, kun pyritään selittämään ihmisen kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään liittyvää toimintaa. (Hirsjärvi ym. 2004, 153–154.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen suurin haaste, kuin myös mahdollisuus, on suora kahden ihmisen välinen vuorovaikutussuhde (Laaksovirta 1988, 60). Tiedonhankinnassa voidaan käyttää esimerkiksi haastattelua, jolloin tutkijalla on erinomainen mahdollisuus syventyä vähän tutkittuihin ilmiöihin ja tarkastella haastateltavaa aktiivisena merkityksiä luovana subjektina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelussa tutkijan on mahdotonta asettautua täysin ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, mistä johtuen asioiden todentaminen on haastavaa. Tutkijan on kyettävä valitsemaan oikea tutkimusmetodi, jotta tutkittavien henkilökohtaiset näkökulmat ja mielipiteet pääsisivät esille (Eskola & Suoranta 1998, 16; Hirsjärvi ym. 2004, 154). Tutkijan täytyy ymmärtää omat roolinsa arvomaailmansa, ennakkokäsityksensä ja vallitseva ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, jotta tutkimuksessa voidaan löytää tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2004, 153–154; Varto 1992, 26.) Seuraavassa kuvaamme oman esiyymmärryksemme, jotta lukija tietää, mistä lähtökohdista tutkimme somalitaustaisten oppilaiden koulu- ja liikuntakokemuksia.

6.2 Esiyymmärrys

Esiymmärryksellä tutkimuksessa tarkoitetaan tutkijalle luontaisia tapoja, joiden avulla ymmärretään tutkimuskohde tietynlaisena jo ennen tutkimusta (Laine 2010). Tutkimustamme ajatellen meidän on hyvä tiedostaa omat käsityksemme kyseisestä aiheesta, sillä Hirsjärven ym. (2008, 125) mukaan tutkimus perustuu tutkijan lukuisiin piileviin oletuksiin, jotka koskevat mm. ih-

mistä ja tiedonhankintaa, eikä kyseisistä taustasitoumuksista olla kaikilta osin tietoisia. Pidämme molemmat itseämme monikulttuurisuutta ymmärtävinä henkilöinä ja siihen tottuneina, joten esiymmärryksemme tiedostaminen on tutkimuksen teossa tärkeässä osassa. Kyseinen aihe on meille taustojemme vuoksi läheinen ja sopivuutemme tutkijoina tähän aiheeseen on linjassa Laineen (2010, 33) käsityksen kanssa, jonka mukaan merkityksen ymmärtämisen edellytyksenä voidaan pitää jonkinlaista esituttuutta. Taustoistamme johtuen ja niistä huolimatta, meidän täytyy ottaa huomioon myös oma historiamme, sillä Hirsjärven ym. (2008, 126) mukaan jokapäiväisessä elämässämme koemme lukuisat ilmiöt ja asiat itsestäänselvyyksinä, jolloin toimimme ajatustottumustemme ohjaamina.

Jo aloittaessamme kandiditutkielmiamme, tiesimme haluavamme tehdä työmme maahanmuuttajiin liittyen. Olemme molemmat kasvaneet monikulttuurisessa ympäristössä, jossa olemme olleet tekemisissä muista etnisistä ryhmistä olevien ihmisten kanssa koulussa, harrastusten parissa tai vapaa-ajalla. Meille monikulttuurisuus ei ole mikään uusi käsite, sillä se on aina ollut läsnä, eikä sitä ole koskaan tarvinnut ajatella sen tarkemmin. Omissa ystäväpiireissämme on ollut aina maahanmuuttajataustaisia ihmisiä, minkä vuoksi viime aikoina sosiaalisessa mediassa esillä ollut maahanmuuttokriittisyys tuntuu väärältä ja kohtuuttomalta. Tämän vuoksi koimme mielekkääksi ja tarpeelliseksi tutkia somalipoikia, jotka ovat olleet silmätikkuina etenkin sosiaalisessa mediassa viimeisten vuosien aikana. Myös oman ohjaajamme rohkaisu somalipoikien valitsemiseksi tutkimuskohteeksi sai meidät varmistumaan tarkasta aiheesta, sillä somalipoikiin liittyviä tutkimuksia on tehty hyvin vähän verrattuna somalityttöihin.

Mielenkiinto aiheeseen vahvistui viimeisen vuoden aikana mediassa esillä olleiden tapausten vuoksi. Etenkin sosiaalisessa mediassa vallalla ollut maahanmuuttajakriittinen asenne sai miettimään, että minkälainen tilanne on nuorten keskuudessa, jos kerta vanhempi väestö tuo maahanmuuttokriittisiä mielipiteitään niin usein julki sosiaalisessa mediassa.

Olemme molemmat olleet tekemisissä somalipoikien kanssa opettajan työn ja valmennuksen parissa, jonka perusteella olemme muodostaneet tietynlaisen ennakkokäsityksen kyseisestä kansanryhmästä. Oli hankalaa pohtia ennakkokäsityksiämme somalipojista, sillä emme ole ajatelleet, heitä mitenkään poikkeavina muista kouluikäistä oppilasta, oli hänen kansalaisuutensa mikä tahansa. Mielestämme jokainen suomalainen ja somalialainen oppilas on erilainen yksilö, joka ei ole yhteydessä kansallisuuteen, ihonväriin tai uskontoon.

Ennakkokäsityksemme mukaan somalipojat saattavat puhua vähän huonommin suomea, mutta he ovat kiinnostuneita liikunnasta ja ovat keskivertoa parempia liikunnassa. Toimiessamme valmentajina ja opettajina olemme huomanneet, että somalipojat kunnioittavat itseään vanhempia miehiä. Oletimme myös, että somaleilla on kova kuri kotona, josta periytyy kunnioitus etenkin vanhempia miehiä kohtaan. Oletimme, että he viihtyvät ryhmässä, sillä kaikki aikaisemmin tapaamamme somalipojat ovat olleet erittäin sosiaalisia.

Tutkielmassa olemme pyrkineet huomioimaan, että haastateltavilla saattaa olla erilainen käsitys rasismista kuin meillä. Koemme rasismia teoiksi, joilla syrjitään, kiusataan tai arvostellaan henkilöä etnisyyden tai kansallisuuden perusteella. Näkyvin esimerkki mielestämme rasismista on kansallisuuteen tai ihonväriin viittaaminen loukkaavalla nimityksellä, kuten neekeri-sanalla. Näkymättömäksi rasismiksi koemme erilaiset toimet, joissa ihmisiä kohdellaan eriarvoisesti etnisyyden tai kansallisuuden perusteella.

Uskoimme poikien käsittävän rasismia pelkäämällä ihonväriin liittyvinä negatiivisina ilmauksina, kuten haukkumisena. Tämä oletamus perustuu siihen, että olemme kohdanneet tilanteita urheilussa ja koulussa, joissa kyseistä haukkumista on ilmennyt. Haluamme haastateltavien omia kokemuksia siitä, mikä on heidän mielestään rasismia, jonka vuoksi emme lähde määrittelemään rasismia käsitteenä heille haastattelutilanteessa. Haastattelukysymyksissä on tarkoitus antaa mahdollisuus haastateltaville kertoa heidän omista kokemuksistaan rasismiin liittyen.

Ennakkokäsityksemme mukaan tutkimuskoulussa ei juuri esiintynyt systemaattista rasismia, sillä niin tässä kuin muissakin suomalaisissa kouluissa alkaa on entistä enemmän maahanmuuttajia ja siksi käsityksemme mukaan suvaitsevaisuus on kasvanut. Uskomme, että yksittäistapauksia rasismista tulee esille, sillä ihmisillä on tapana suuttuneena sanoa asioita, joiden avulla he haluavat loukata toista mahdollisimman paljon, vaikka eivät ole tosissaan sitä mieltä. Halusimme kysyä haastatelluilta myös heidän ystävyysuhteistaan. Kiinnostus maahanmuuttajien ystävien valintaan alkoi jo muutamia vuosia sitten, kun eräässä eteläsuomalaisessa alakoulussa huomasi koulun ainoiden tummaihoisten lasten viettävän aikaa pelkäämällä keskenään. Kyseisessä koulussa tummaihoiset maahanmuuttajat olivat keskenään pihalla, vaikka osa heistä oli eri maista kotoisin ja ikäeroa saattoi olla jopa viisi vuotta. Tummaihoiset olivat selvä vähemmistö koulussa, mutta minkä perusteella he valitsevat ystävänsä koulussa? Vai valitsevatko suomalaiset ystävänsä ihonvärin mukaan?

Oletimme myös, että mikään somalipoikien koulussa kohtaamista ongelmista ei liity uskontoon, kulttuuriin tai kielellisiin ongelmiin, vaan lähinnä samoihin ongelmiin, joita myös kanta-väestön ihmiset joutuvat kohtaamaan koulussa. Halusimme, kuitenkin huomioida uskontoon liittyvät kysymykset työssämme, koska tutkimuksia somalitaustaisten poikien uskonnon ja koulu liikunnan suhteesta on vähäisesti.

6.3 Fenomenologis-hermeneuttinen metodologia

Tutkimuksen lähestymistavaksi valitsimme fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan. Fenomenologia on filosofian haara, jonka avulla pyritään tutkimaan ja tulkitsemaan ilmiöitä (Metsämuuronen 2006). Ihmisen henkilökohtaiset kokemukset ja hänen suhteensa omaan elämäntodellisuuteen korostuvat fenomenologiassa. Ideologia kokemuksen tutkimisen taustalla perustuu ajatukselle, että ihmisen suhde ympäröivään maailmaan on intentionaalinen eli kaikella toiminnalla on merkitystä yksilölle. Fenomenologisessa tutkimuksessa uskotaan, että kysymällä tutkittavalta hänen toiminnastaan on tutkijalla mahdollisuus selvittää ja ymmärtää hänen toimintansa syitä. (Laine 2010.)

Tässä työssä fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa näkyy siinä, että haastateltaville annettiin laajojen avointen kysymysten avulla mahdollisuus vastata omin sanoin omista kokemuksistaan. Haastatteluissa varattiin aikaa keskustelulle niistä asioista, joita haastateltava itse nosti esille, vaikka ne eivät olleet haastattelurungossa.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämistä ja tulkinnan teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tulkinnalle pyritään löytämään mahdollisia sääntöjä, jotta löydetty tulkinta voidaan todentaa oikeaksi tai vääräksi (Hirsjärvi ym. 2004, 153–154; Laine 2010; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Ihmisen ymmärryksenvaraista toimintaa arjessa kuvataan hermeneuttisessa tutkimuksessa esiymmärrykseksi. Tutkijan on pystyttävä havainnoimaan omien ennakkoluulojensa ja esiymmärryksensä vaikutusta tulkintoihinsa ilmiöistä. Esiymmärrystämme olemme käsitelleet tarkemmin luvussa 6.2. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii selvittämään ihmisten välistä kommunikoinnin maailmaa, niin verbaalisten kuin myös nonverbaalisten tulkintojen avulla. (Laine 2010.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii käymään jatkuvaa dialogia saadun aineiston ja jo ennalta olevan teorian välillä. Kyseistä vuoropuhelusta käytetään käsitettä hermeneuttinen

kehä, jonka avulla tutkija pyrkii irtautumaan omasta subjektiivisesta näkökulmastaan ja löytämään uskottavimman tulkinnan haastateltavan ilmaisuista. (Laine 2010.) Aineistoa käsiteltäessä kävimme jatkuvasti läpi aikaisempia tutkimuksia kyseisestä aiheesta, joita vertasimme haastateltavien vastauksiin.

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimusotteessa korostuvat kolme ilmiön ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta keskeistä tekijää: yhteisöllisyys, kokemuksellisuus ja merkityksellisyys (Laine 2010). Yhteisöllisyyttä olemme huomioineet työssämme kysymällä haastateltavilta heidän sosiaalisista kontakteistaan ja perheistään. Merkityksellisyyttä ja kokemuksellisuutta olemme huomioineet haastatteluissa kysymällä heiltä koululiikunnan ja koulun tärkeydestä heidän elämässään. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa pyrkii löytämään yhteisymmärryksen aineiston ja teorian välille sekä ymmärtämään ilmiön esiintymistä (Rouhiainen s.a). Päämääränä on pyrkiä käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä eli nostamaan esille tottumuksen haihduttamat kokemukset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35).

6.4 Aineiston keruu ja osallistujat

Aineiston kerääminen käynnistyi aiheen rajaamisella vuonna 2015. Olimme kirjoittaneet edeltävänä vuonna kandidaatintyöt maahanmuuttajanuorten kotoutumisesta ja koululiikunnan haasteista, joiden pohjalta päätimme rajata aiheemme tarkastelemaan yläkouluikäisten somalipoi-
kien kokemuksia koululiikunnasta ja koulusta Suomessa. Aineiston keräämisen menetelmäksi valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus vastata omin sanoin, eikä hän ole sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin (Eskola & Suoranta 1998, 87).

6.4.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu pohjautuu tutkijan ennalta suunnittelemiin teemoihin, mikä jättää tutkijalle haastattelutilanteessa vapauksia. Teemahaastattelussa kysymysten järjestys ja muoto eivät korostu, mistä johtuen haastattelijalla on joustava mahdollisuus tarvittaessa vaihdella teemojen järjestystä ja laajuutta haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Tämän lisäksi kysymysten sanamuodot voivat vaihdella haastateltavien välillä, vaikka kysymykset olisivat määritelty etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Teemahaastattelussa korostuvat ihmisen omat merkitykset ja tulkinnat tapahtumista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48).

Teemahaastattelussa tutkija muotoilee alustavat teemat pohjautuen hänen tietoonsa haastateltavasta henkilöstä. On olennaista, että tutkija on tarkoin perehtynyt tutkittavaan aiheeseen, jotta haastattelu voidaan kohdentaa haluttuihin teemoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Päätimme asettaa työlle viisi alustavaa teemaa: uskonto, rasismi, vuorovaikutussuhteet, kiusaaminen ja vapaa-ajan liikunta. Teemat valikoituivat aikaisempien tutkimusten (Agafonova 2012; Heinonen 2009; Moisio & Peltoniemi 2014; Vastamäki 2004) perusteella liittyen maahanmuuttajien koululiikuntaan ja koulunkäyntiin.

Päätimme toteuttaa teemahaastattelun yksilöhaastatteluna. Yksilöhaastattelussa ihminen pyrkii ryhmähaastattelussa helpommin kuvailemaan ja kertomaan omasta kulttuuristaan (Alasuutari 1999, 153–154). Halusimme nuorien kuvaavan mahdollisimman monipuolisesti henkilökohtaisia kokemuksiaan, minkä vuoksi päädyimme yksilöhaastatteluun. Pyrimme luomaan jokaiseen haastatteluun turvallisen ympäristön, jossa nuorella on mahdollisuus omin sanoin kertoa kokemuksiaan ilman vertaistensa painostusta.

Teemahaastatteluun on olennaista löytää henkilöitä, jotka ovat kokeneet saman ilmiön tai heillä on tietoa siitä (Eskola & Vastamäki 2010; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastatteluun pyrimme löytämään poikia, jotka täyttivät kolme kriteeriä: 1) hän on syntynyt Somaliassa tai hän on Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen somali, 2) hän on osallistunut vähintään vuoden suomalaisen peruskoulun opetukseen ja 3) hänellä on tyydyttävä suomen kielen taito. Pyrimme löytämään somalitaustaisia nuoria, joilla olisi kulttuurin ja uskonnon osalta yhteneväisiä taustoja suomalaisesta koululiikunnasta ja koulusta. Edellyttämällä vuoden mittaista opiskelua suomalaisessa perusopetuksessa pyrimme varmistamaan, että nuorilla oli ollut mahdollisuus tutustua koululiikunnan tarjontaan. Tyydyttävä suomen kielen taito asetettiin ehdoksi, jotta pystyisimme keskustelemaan haastateltavien kanssa toisiamme ymmärtäen. Tämän lisäksi yhteisellä kielellä kommunikoimalla haastateltavalla on mahdollisuus olla keskustelussa aktiivinen toimija sekä tuoda omaa ajatusmaailmaansa ilmiöstä avarasti esille (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47).

6.4.2 Tutkimukseen osallistujat

Aloitimme yhteistyökoulun kartoittamisen Jyväskylästä ja Helsingistä käytännön syistä. Alkuperäisenä tarkoituksena oli vertailla Jyväskylän ja Helsingin yläkouluikäisten somalipoikien kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta Jyväskylän yläkouluista ei löytynyt riittävästi haastateltavia. Tästä syystä tutkimuksen aineiston hankinta päätettiin toteuttaa pelkästään

Helsingissä. Otimme yhteyttä Helsingin yläkoulujen rehtoreihin ja liikunnanopettajiin, joille esittelimme tutkimussuunnitelman. Onnistuimme sopimaan yhteen kouluun kahdelle päivälle haastattelut kuuden 14–17 -vuotiaan somalipojan kanssa, jotka kaikki olivat muslimeja. Haastateltavista viisi oli syntynyt Somaliassa ja yksi oli maahanmuuttajataustainen somali, joka oli syntynyt Suomessa.

Haastateltavien kuvaukset:

Haastateltava 1: 16-vuotias kahdeksaluokkalainen, joka on syntynyt Somaliassa. Muuttanut Suomeen vuonna 2006. Perheeseen kuuluu yhdeksän lasta sekä äiti ja isä. Harrastanut ennen jalkapalloa seurassa, mutta ei nykyisin. Liikkuu vapaa-ajalla paljon.

Haastateltava 2: 15-vuotias seitsemäsluokkalainen, joka on syntynyt Somaliassa. Muuttanut Suomeen vuonna 2002. Perheeseen kuuluu 10 lasta sekä äiti ja isä. On harrastanut koripalloa nuorempana seurassa, mutta ei tällä hetkellä harrasta urheilua seurassa. Mietti koripallon aloittamista seurassa uudestaan. Liikkuu vapaa-ajalla paljon.

Haastateltava 3: 15-vuotias kahdeksaluokkalainen, joka on syntynyt Somaliassa. Muuttanut Suomeen vuonna 2005. Perheeseen kuuluu viisi lasta sekä äiti. Harrastanut jalkapalloa seurassa, mutta lopettanut. Liikkuu 1-2 tuntia päivässä vapaa-ajalla.

Haastateltava 4: 17-vuotias yhdeksäsluokkalainen, joka on syntynyt Somaliassa. Muuttanut Suomeen vuonna 2006. Perheeseen kuuluu viisi lasta sekä äiti ja isä. Harrastaa jalkapalloa seurassa. Osallistuu joukkueen harjoitukseen 3-4 kertaa viikossa. Harrastanut jalkapalloa kolme vuotta seurassa.

Haastateltava 5: 17-vuotias yhdeksäsluokkalainen, joka on syntynyt Somaliassa. Muuttanut Suomeen 2008. Perheeseen kuuluu yhdeksän lasta sekä äiti ja isä. Harrastanut jalkapalloa seurassa, mutta lopettanut. Liikkuu vapaa-ajalla 3-4 kertaa päivässä.

Haastateltava 6: 14-vuotias seitsemäsluokkalainen, joka on syntynyt Suomessa. Perheeseen kuuluu yksi lapsi sekä äiti. Harrastaa jalkapalloa seurassa. Harrastanut jalkapalloa kahdessa seurassa, mutta vaihtoi vähän aikaa sitten seuraa. Harrastaa liikuntaa vapaa-ajalla.

Myrén (1999, 113–117) tutki maahanmuuttajien liikuntaharrastuksia ja vapaa-ajan viettotapoja. Tutkimuksen kohderyhmänä olleet Irakin kurdit, Iranin kurdit, somalit, venäläiset ja Venäjältä paluumuuttajina Suomeen tulleet arvostivat liikunnan ja ulkoilun kolmanneksi suosituimmaksi

vapaa-ajan viettotavaksi. Suosituin tapa viettää vapaa-aikaa oli sukulaisten ja ystävien kanssa seurustelu ja toiseksi suosituimpana oli television katselu, lukeminen ja radion kuuntelu. Liikunnan harrastamisen syyt olivat maahanmuuttajilla hyvin yksilöllisiä. Liikunnan harrastamisessa korostuivat henkilöstä riippuen terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen kuin myös kilpailullisuus ja sosiaalinen kanssakäyminen. (Myrén 1999, 113–117.) Haastatellut oppilaat kokivat liikunnan harrastamisen mielekkäänä ja tärkeänä vapaa-ajalla. Liikunnan harrastamisen syiksi oppilaat mainitsivat mukavat lajit sekä hyvän keinon purkaa ylienergisyyttä.

”No, koska mulla on intohimo tohon korikseen ja fudikseen.” H2

Lehtosaaren (2010) mukaan maahanmuuttajien suosituimmaksi joukkuelajiksi on noussut miehillä jalkapallo. Haastattelemistamme oppilaista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat olleet mukana koulun ulkopuolella urheiluseuratoiminnassa. Jalkapallo oli suosituin laji, jota oli seurassa harrastanut viisi oppilasta. Kaksi haastateltavista oli pelannut koripalloa ja yksi kokeillut myös salibandyä seurassa.

Lasten osallistuminen seuratoimintaan on todettu vähenevän nuoruusiän kynnyksellä (Tammelin, Näyhä, Hills & Järvelin 2003; Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne & Raitakari 2005). Suomessa urheiluharrastuksen lopettaminen nuorena on hyvin yleistä, kun vertailukohteena on vastaavan elintason maat. Haastatelluista oppilaista kolme oli lopettanut jalkapallon harrastamisen urheiluseurassa. Tiirikainen & Konu (2013) osoittavat, että nuoren lopettaminen urheiluseurassa ei välttämättä merkitse liikunnan lopettamista. Vastaavan tuloksen ilmaisivat myös neljä seuratoiminnassa lopettanutta oppilasta, jotka kertoivat jatkaneensa liikunnan harrastamista, joko vapaa-ajalla tai toisessa urheiluseurassa. Urheiluseurassa lopettamisen syyksi haastatellut oppilaat kertoivat koulunkäynnin tärkeyden ja motivaation loppumisen. Kaksi oppilaista kertoi suurimman syyn lopettamiselle olevan koulunkäynnin priorisoinnin harrastusten edelle.

”Ei ollu vaan selkeätä, piti keskittyä, joko siihen tai kouluun niin mieluummin kouluun.” H1

”En mä jaksanut enää harrastaa.” H5

6.4.3 Tutkimuksen eettisyys

Eettisessä pohdinnassa tutkijoiden täytyy selkeyttää se, että miksi tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksen tarkoituksena oli tieteellisen tiedon tuottaminen, yläasteikäisten somalipoikien koululiikuntakokemuksia ja koulusta yleensä. Koimme tärkeäksi, että myös somalipoikien kokemuksia tutkitaan, sillä tutkimuksia on kohdennettu enemmän somalitaustaisiin tyttöihin kuin poikiin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saada yleistettäviä vastauksia somalipoikien kokemuksista koulusta ja liikunnasta, vaan tuoda ilmi kyseisten henkilöiden kokemuksia valituista teemoista.

Tutkijoina meillä oli velvollisuus kertoa tutkittaville tutkimuksen menetelmistä ja tavoitteista. Otimme tämän velvollisuuden huomioon lähettämällä tutkittaville ja heidän vanhemmilleen kirjeen (LIITE 1), josta he saivat tarvittavat tiedot tutkimuksen menetelmistä ja tavoitteista sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Haastateltaville kerrottiin haastattelun alussa, että he voivat keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa. Haastattelussa edettiin haastateltavien ehdoilla. Haastattelurunko oli tukena haastattelussa, mutta suunnitelmasta poikettiin, jos koettiin oppilaiden vaivaantuvan kysymyksistä. Teimme kiitokseksi haastatteluun osallistuneille kunto-ohjelmat, mutta sen kerroimme vasta haastattelutilanteessa, jotta oppilaat tulisivat haastatteluun halukkuutensa, ei kunto-ohjelman vuoksi.

Tutkijan tulee kuvata selkeästi aineiston kokoamista ja analysoimista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Kappaleessa 6.4.5 olemme kuvailleet tarkasti tutkimuksemme kulkua ja tekemiämme valintoja. Tutkimuksen edetessä palasimme esiymmärrykseen, jossa käsitelimme ennakkokäsitäyksiämme kyseisestä aiheesta, ja vastoin odotuksiamme, koulussa esiintyi rasismia enemmän kuin oletimme.

Tutkimuksemme tulee olemaan julkinen kirjallinen tuotos ja siinä esitetyt tutkimustulokset ovat julkisia. Tutkijalla on institutionaalinen asema, jolloin tutkittavan henkilön vahingoittaminen tai kohtelemineen väärin saavuttaa toisenlaisen merkityksen kuin tavallisissa arkielämän suhteissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Alaikäisellä voi olla haastattelussa suurempi riski kertoa asioita, joiden vaikutusta hänen omaan tai muiden elämään on nuoren vaikea arvioida. Vähemmistöihin kuuluvilla nuorilla on kuitenkin tärkeää päästä esittämään mielipiteitään. Alaikäistä haastatellessa on huomioitava erityisesti hänen yksityisyydensuojansa. (LSKL s.a.) Tästä johtuen tutkimuksemme ei julkaista haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi nimiä, asuin-

alueita, kouluja, urheiluseuroja tai mitään, mikä mahdollisesti vaarantaisi heidän anonymiteettisuojansa rikkoutumista. Haastateltavista käytetään tutkimuksessa tunnistetietoina lyhenteitä H1-H6. Henkilöihin ja paikkoihin viittaavat nimet ovat muokattuja nuorten vastauksissa. Nauhoitukset tullaan hävittämään tutkielman julkaisemisen jälkeen.

6.4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää kuvailla mitä ollaan tutkimassa ja miksi. Luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimuksen menetelmien ja aikataulun kuvailu. Olemme kuvailleet kappaleessa 6.4.4 kaikki tutkielmamme vaiheet tarkasti. Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla kuutta somalialaistaustaista oppilasta, jotka olivat iältään 14–17 -vuotiaita. Tarkoituksenamme oli tavoittaa haastattelemiemme somalialaistaustaisten oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia, jotka liittyivät heidän arkeensa koulussa.

Saimme haastateltaviksi kuusi oppilasta, jotka täyttivät kriteerimme. Emme itse vaikuttaneet oppilaiden valintaan, vaan yhteistyökoulu valitsi kyseiset henkilöt meille annettujen kriteerien perusteella. Kaikki haastateltavat opiskelivat haastatteluhetkellä peruskoulussa, joten heidän kokemuksensa olivat vielä tuoreessa muistissa. Haastateltavilla ei ollut ennakkotietoa kysymyksistämme, mutta he tiesivät, että haastattelumme aihepiiri liittyi heidän kokemuksiinsa koululiikunnasta ja koulusta. Haastattelujen aikana nousi esille, että kielitaidon puutteen vuoksi osa kysymyksistä jouduttiin toistamaan tai vaihtoehtoisesti muotoilemaan uudestaan, mikä heikentää hieman luotettavuutta. Haastattelussa kysyttiin myös samoja kysymyksiä kahdesti, mutta molemmilla kerroilla eri sanoilla, joka toisaalta lisää luotettavuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) toteavat, että tutkimuksen luotettavuuspohdinnoissa tulee ottaa huomioon puolueettomuusnäkökulma. Tämän otimme huomioon siten, että toinen meistä ei osallistunut haastattelutilanteeseen, koska hän on toiminut haastateltavien opettajana. Jääväsimme haastattelijan, koska epäilimme sen voivan vaikuttaa haastateltavien vastauksiin kouluun liittyvissä asioissa. Haastattelijana toiminut tutkija ei ollut koskaan tavannut haastateltavia ja toinen tutkijoista ei ollut puhunut oppilaista yhtään mitään, joten haastattelijalla ei ollut minikäänlaista ennakkotietoa haastateltavista. Haastatteluiden alussa juteltiin hieman haastatteluun liittymättömiä asioita, jotta haastattelutilanne alkaisi epämuodollisissa merkeissä. Epävirallisen juttelun tarkoituksena oli tutustua haastateltavaan ja siten luoda haastattelutilanteelle sopiva ilmapiiri. Haastattelussa pyrittiin rauhallisuuteen, rentouteen ja häiriöttömyyteen. Sen vuoksi

haastattelutilaksi valikoitui pieni luokka, jossa olivat pelkästään haastateltava ja haastattelija. Kaikki haastattelut suoritettiin samassa tilassa.

Esiymmärryksessämme olemme tuoneet esille ennakkokäsityksemme aiheesta ja olemme pyrkineet työssä välttämään niihin nojautumista. Koska olemme molemmat työskennelleet ja vietäneet vapaa-aikaa maahanmuuttajien kanssa, koimme erittäin tärkeäksi ja hyödylliseksi esiymmärryksemme avaamisen. Kaikki aikaisemmat käsityksemme kyseisestä aiheesta saattavat vaikuttaa omiin tulkintoihimme, jonka vuoksi esiymmärryksen syvälinen pohtiminen oli työn kannalta välttämätöntä. Esiymmärrystämme käsitellään tarkemmin kappaleessa 6.2.

Koko haastattelu toteutettiin avoimilla kysymyksillä. Perttulan (1995, 66) mukaan avointen kysymysten avulla haastateltavalle syntyy mahdollisuus kuvailla kokemuksiaan juuri sillä tavalla kuin hän on ne itse kokenut. Se, että teimme haastattelut nuorten omassa koulussa, saattoi vaikuttaa nuorten vastauksiin. On hyvä pohtia, että vaikuttiko haastattelupaikka haastateltavien vastauksiin. Olivatko haastateltavien vastaukset sellaisia, jotka vastasivat heidän rehellisiä mielipiteitään vai olivatko ne vastauksia, joita he ajattelivat meidän haluavan kuulla. Tarkoituksenaamme oli saada selville haastateltavien omakohtaisia kokemuksia, jotka liittyivät valitsemiimme teemoihin. Uskoimme saavamme haastateltavien kokemuksia parhaiten esille teema-haastattelun avulla. Kaikki haastattelut litteroitiin kokonaan, jotta emme jättäisi mitään pois omien ennakkokäsityksiemme perusteella. Koska olimme litteroineet kaikki haastattelut alusta loppuun, pystyimme tarvittaessa palaamaan tarkastelemaan aineistoa.

Emme määritelleet haastateltaville haastattelussa esille tulleita käsitteitä tarkemmin, sillä emme halunneet ohjailta heitä. Halusimme tutkia heidän kokemuksiaan aihepiireistä, kuten rasismista, liikunnan harrastamisesta tai kiusaamisesta, siten kun he itse ovat kokeneet ne ja sillä tavalla, miten he ymmärtävät käsitteet. Esimerkiksi rasismin käsittäminen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaat kokevat pelkästään ihonväriin tai kansallisuuteen viittaavan nimittelyn rasismiksi, kun taas oma käsityksemme rasismista saattaa olla moniulotteisempi kuin haastateltavilla.

6.4.5 Tutkimuksen kulku

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme esihaastattelun toukokuussa 2015. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 72–73) mukaan esihaastattelu on olennainen osa teema-haastattelua, minkä avulla pystytään testaamaan haastattelurunkoa, haastattelun kestoa ja kysymysten asettelua.

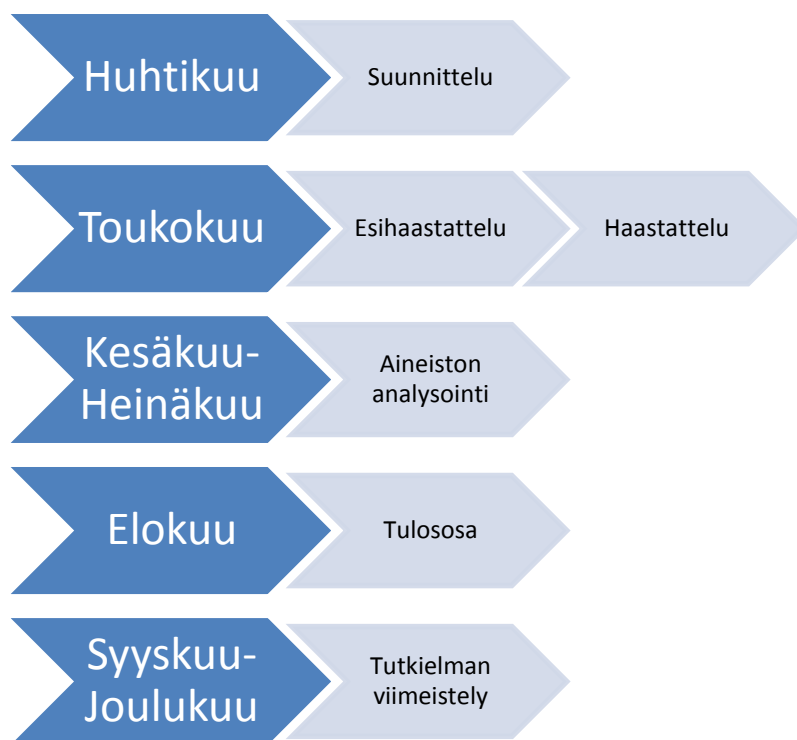
Sekä esihaastattelun että varsinaisten haastatteluiden nauhoituksissa käytettiin Samsung S3 Minin ja Nokia Lumia 930:n äänitysohjelmia. Kahden eri äänityslaitteen avulla pyrimme varmistamaan, että nauhoitukset onnistuisivat ensimmäisellä yrittämällä tiukan aikataulun mukaisesti. Varsinaisiin haastatteluihin oli varattu 20 minuuttia aikaa haastateltavaa kohden. Esihaastattelun avulla pystyimme kehittämään haastattelurunkoa eheämmäksi kokonaisuudeksi sekä haastattelijan kokemusten perusteella muotoilemaan rasismia ja uskontoa koskevia kysymyksiä helpommiksi ymmärtää. Esihaastattelujen jälkeen muokkasimme haastattelurungon (LIITE2) lopulliseen muotoon varsinaisia haastatteluja varten.

Koulussa opiskelevien haastattelussa tulisi kiinnittää erityisesti huomiota haastattelun sisältöön ja sen sopivuuteen nuorille (Aarnos 2010). Etenkin huonon suomen kielen taidon omaavien alaikäisten kanssa on tärkeää huolehtia, että nuori ymmärtää mihin ja miksi häntä haastatellaan (LSKL s.a). Ennen haastatteluita nuorilta kerättiin vanhempien täyttämät lupalaput. Jokaiselle osallistujalle kerrottiin vielä ennen haastattelua haastattelun teemat, oikeus olla vastamaatta kysymyksiin, anonymiteettisuoja ja mihin tutkimustuloksia käytetään. Haastattelijan on hyvä antaa lapselle aikaa tutustua vieraaseen aikuiseen, jotta hänellä olisi rohkeutta vastata avoimesti kysymyksiin (Aarnos 2010; Hirsjärvi & Hurme 2000, 131). Nuorten kanssa käytiin ohjeistuksen jälkeen vapaamuotoista keskustelua koulujen päättymisistä ja harrastuksista. Kaikki kuusi nuorta vaikuttivat iloisilta ja rentoutuneilta haastattelujen alkaessa.

Haastatteluun tulisi pyrkiä löytämään mahdollisimman rauhallinen paikka, jotta haastateltavalla on mahdollisuus keskittyä vain haastatteluun (Eskola & Vastamäki 2010). Varsinaiset haastattelut järjestettiin kahtena päivänä toukokuussa 2015. Yhteistyöoppilaitoksen rehtori ja apulaisrehtori mahdollistivat haastatteluiden järjestämisen nuorten koulupäivien aikana. Apulaisrehtori mahdollisti haastattelujen tekemisen pienessä luokahuoneessa, johon muiden luokkien äänet eivät kuuluneet. Tästä huolimatta koulun sisäisen kaiutinjärjestelmän kuulutukset keskeytivät haastattelut kolme kertaa. Haastateltavat oppilaat eivät kuitenkaan tuntuneet häiriintyvän kaiuttimesta, vaan jatkoivat keskeytyneeseen kysymykseen vastaamista katkojen jälkeen.

Haastattelut kestivät 14 - 18 minuuttia riippuen haastateltavien keskustelun etenemisestä ja vastauksien pituudesta. Suurin osa vastauksista oli vain muutaman lauseen mittaisia, mutta haastateltavat täydensivät usein vastauksiaan jatkokysymysten jälkeen. Haastateltavat vastasivat pääosin hyvin rentoutuneesti ja vaikuttivat kiinnostuneilta aiheista koko keskustelun ajan. Vain yksi haastateltavista vaikutti jännittyneeltä ja vastauksensa olivat erityisen lyhyitä.

TAULUKKO 1. Tutkielman aikataulu.



6.5 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä kerättyä materiaalia pyritään läpi tutkimuksen tarkastelemaan kokonaisuutena, jonka avulla pyritään tulkitsemaan yksittäisiä aineiston rakenteita (Alasuutari 1999, 38–39). Analyysitavan valinnassa pyritään löytämään mahdollisimman pätevä menetelmä antamaan vastaus tutkimustehtävään (Hirsjärvi ym. 2004, 212). Aineistoa tulisi tarkastella työlle asetetun teoreettis-metodologisen näkökulman mukaisesti, jotta aineistosta pystytään löytämään tutkimustehtävän kannalta oleellinen informaatio (Alasuutari 1999, 40). Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyrimme löytämään haastatteluista somalipoikien kokemuksia koululiikunnasta ja koulusta.

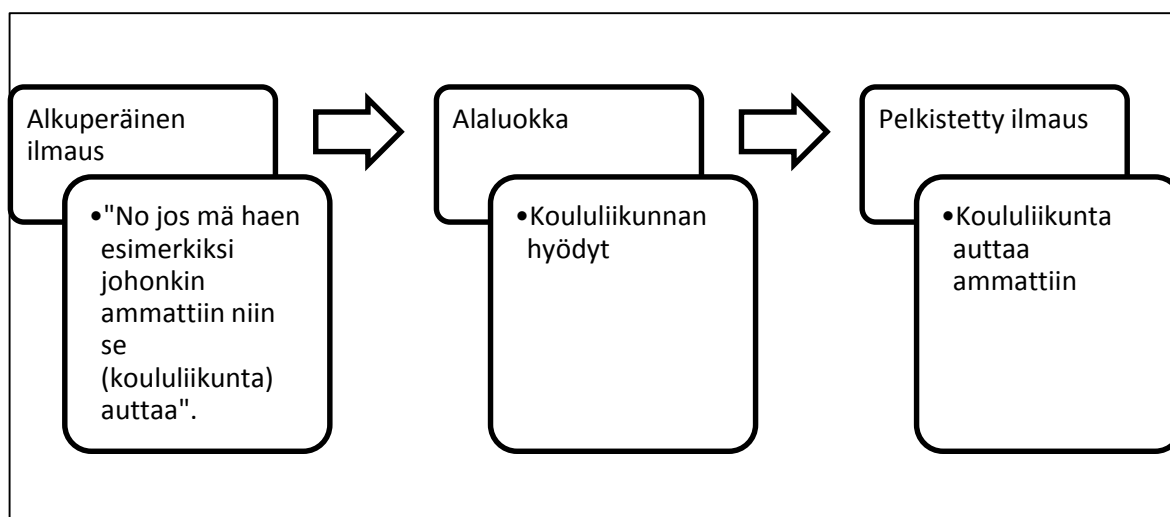
Kerätyn aineiston analysoinnissa käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa keskiössä on kerätystä aineistosta ilmenevät havainnot (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aloitimme aineistomme analyysin Milesin ja Hubermanin

(1994) aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheisen prosessin mukaisesti. Kolme vaihetta olivat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi, 108.)

Aineiston analyysi ja sen purkaminen on tärkeää aloittaa mahdollisimman pian keräysvaiheen jälkeen, koska aineisto on tutkijalla tuoreessa muistissa sekä haastatteluja voi vielä tarvittaessa täydentää (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Noin viikko aineistonkeruun jälkeen kuuntelimme haastattelut useaan kertaan läpi yhdessä, jonka jälkeen litteroimme haastattelut. Litteroitua aineistoa kuudesta yhteiskestoltaan 72 minuutin haastattelusta kertyi yhteensä 80 sivua. Litteroitu aineisto on kirjoitettu kuudelle erilliselle Word - dokumentille yhtenevällä muotoiluilla pro gradu -tutkielman kanssa.

Litteroinnin jälkeen luimme haastattelut läpi ja perehdyimme aineistoon syvemmin. Lukemisen jälkeen aloitimme aineiston pelkistämisen. Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta poistetaan tutkimukselle epäolennaiset asiat tai tiivistetään aineistosta noussutta informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistimme tutkimustehtäviin liittyviä ilmaisuja somalipoi- kien kokemuksista koululiikunnasta ja koulusta. Pelkistämällä pyrkimyksenämme oli löytää aineistosta tutkimustehtäviä vastaavia ilmauksia. Koululiikuntaan liittyvän ilmaisun pelkistä- misestä esimerkki on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä



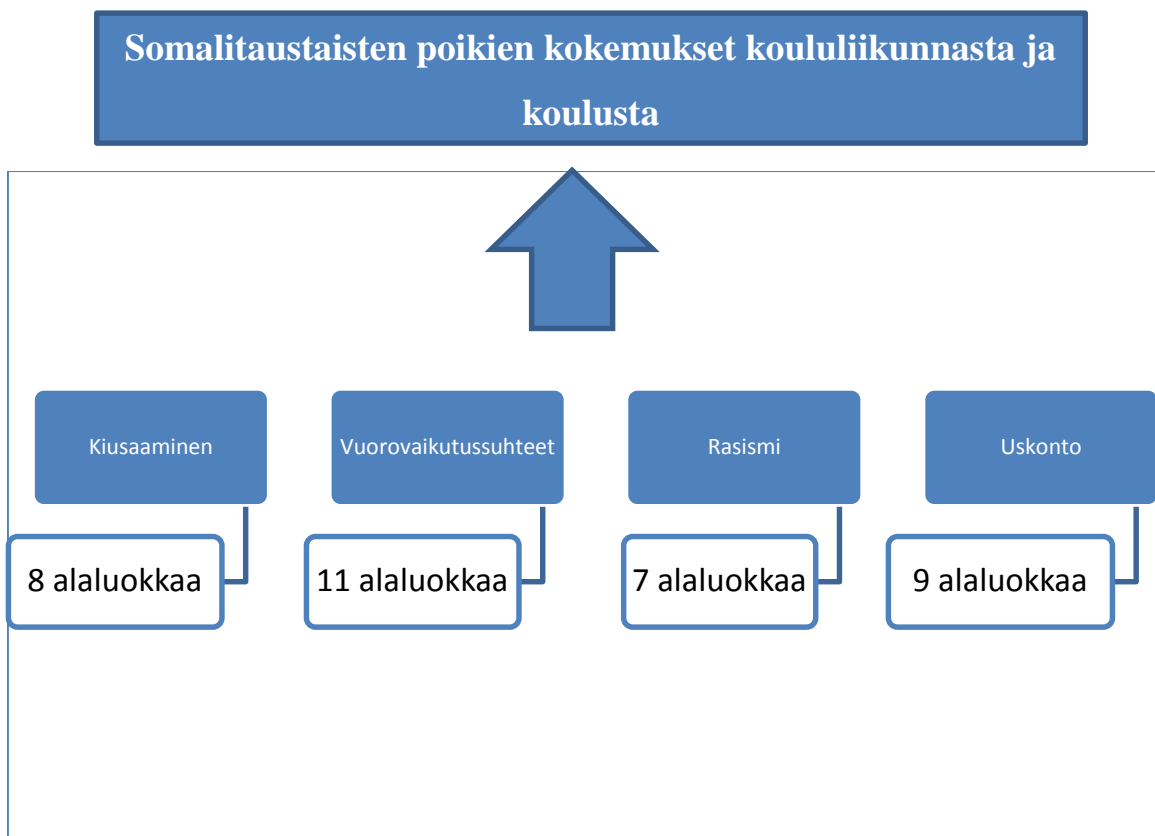
Poiketen Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisesta prosessista, luokittelimme pelkistetyt ilmaisut viiteen eri pääluokkaan ennalta valittujen teemojen mukaisesti. Teemojen mukaiset

pääluokat olivat, uskonto, rasismi, vuorovaikutus, kiusaaminen ja vapaa-ajan liikunta. Tämän lisäksi pelkistimme tekstistä koululiikuntaan ja kouluun liittyviä ilmaisia, jotka eivät sopineet asetettujen pääluokkien alle. Tämän jälkeen yhdistimme pelkistetyt ilmaiset ja muodostimme niistä alaluokkia.

Pelkistämisen jälkeen siirryimme yhdistämään alaluokat työlle asetettujen teemojen perusteella. Jokaiselle luokalle annettiin sisältöä kuvaava käsite. Luokittelun jälkeen poimimme alaluokista vain tutkimustehtävien kannalta keskeisen informaation. Esimerkiksi rasismin alaluokkina tutkimuksessamme on 1) rasismin esiintyminen koulussa 2) rasismin esiintyminen koulu-
liikunnassa 3) rasismin esiintyminen koulun ulkopuolella 4) reagointi rasistisiin tilanteisiin 5) suhtautuminen rasistisiin tilanteisiin 6) miten ehkäistä rasismia ja 7) opettajien suhtautuminen rasismiin.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan tutkijan ei ole tarkoituksenmukaista tutkia kaikkia työstä ilmeneviä asioita, vaan keskittyä tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Vaikka osassa alaluokista olisi ollut kiinnostavia asioita, jätimme ne pois, sillä ne eivät liittyneet tutkimustehtäviimme. Kun aineistomme käytettävät sitaatit olivat koottuna pääluokkien mukaan, aloimme etsimään ilmaisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Näiden avulla pyrimme tekemään johtopäätöksiä siitä, mitä asiat haastateltaville merkitsivät tutkimustehtävien näkökulmasta.

Ohjaavan opettajan sekä laadullisen tutkimusmenetelmän kurssin perusteella päätimme tehdä muutoksia työhömmme. Poistimme työstämme vapaa-ajan liikunnan pääluokista, koska aineistosta esiin nousseet asiat eivät liittyneet suoranaisesti tutkimustehtäviimme. Vapaa-ajan liikunnasta saatua informaatiota on kuitenkin käytetty luvussa 6.4.2, jossa esitellään haastateltavien profiilit. Lopulliset pääluokat sekä alaluokkien määrät ovat esitetty aineiston analyysia koskevassa kuviossa 1.



KUVIO 1. Somalitaustaisten poikien haastatteluaineiston luokittelu

Tulososassa olemme pyrkineet ymmärtämään, mitä haastateltavat ovat ilmaisuillaan tarkoittaneet. Olemme esittäneet tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset ilmaisut ja tehneet niistä johtopäätöksiä. Aineistosta on pyritty nostamaan esille haastateltavien ilmaisujen samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia pääluokkien mukaisesti. Tämän lisäksi käsittelemme koululiikuntaa omana kappaleena, jossa esittelemme erilliset löydökset koululiikunnasta, jotka eivät suoranaisesti liittyneet valittuihin pääluokkiin. Tulososassa olemme esitelleet löydökset pääluokkien alla systemaattisessa järjestyksessä, käsitellen ensin koululiikuntaan, sitten kouluun ja sen jälkeen muihin asioihin liittyvät löydökset.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Koululiikunta

Kaikki haastatteluun osallistuneet oppilaat kokivat koululiikunnan mielekkääksi ja tärkeäksi osaksi koulunkäyntiään. Suomessa 80 % yläkouluikäisistä kokee liikunnan itselleen mielekkäänä (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008). Siljamäen (2013, 416–418) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suhtautuminen opiskeluun ja koululiikuntaan on yleisesti myönteistä ja etenkin maahanmuuttajapojat osallistuvat liikuntatunneille aktiivisesti ja motivoituneesti.

”Siinä tulee kavereita, siellä liikutaan koko ajan, se on vaan sellanen, et tulee hyvä mieli ku on liikuntatunnilla.” H4

”Koska siitä on helppo saada numeroo, hyvää numeroo. Jotain sellasta, mitä sä rakastat tai niinku sä tykkäät.” H1

Haastateltavat oppilaat toivat esille ystävien, turnauksien ja ilon merkitystä koululiikunnassa pitämisen syynä. Myös WHO-koulututkimuksen mukaan yläkouluikäisille nuorille tärkeimmät syyt harrastaa liikuntaa liittyvät liikunnan tuomaan iloon ja terveyden sekä kunnon kohotukseen. Tutkimuksessa ilmeni, että pojilla suurimmat syyt harrastaa liikuntaa ovat hauskanpito ja kunnon parantaminen. (Vuori, Ojala, Tynjälä, Villberg, Välimaa, & Kannas, 2007.) Kurppa (2011) nostaa esille tutkimuksessaan yhdeksäsluokkalaisten poikien korostavan koululiikunnassa ryhmähengen, opettajan ja liikunnan monipuolisuuden merkitystä.

Haastattelemamme oppilaat toivat keskustelussa ilmi nauttivansa koululiikunnassa useasta eri palloilulajista. Suosikkilajeiksi mainittiin neljä kertaa jalkapallo, kolme kertaa koripallo ja kaksi kertaa salibandy. Oppilaat olivat yleisesti tyytyväisiä lajeihin, joita koulussa tarjotaan. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 89) tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisten poikien suosikkilajeja ovat Suomessa salibandy, jalkapallo ja jääkiekko.

Haastateltavista kaksi nosti esille epämieluisiksi lajeiksi jääkiekon/luistelun ja salibandyn. Yhden maininnan saivat viisi eri lajia: keihäänheitto, pesäpallo, voimistelu, tennis ja sulkapallo. Kaksi haastateltavaa mainitsi epämieluisien lajien syyksi aktiivisen tekemisen vähyyden ja yksi haastateltava lajitaitojen puuttumisen jääkiekossa. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011,

89) mukaan epämieluisimmat lajit yhdeksäsluokkalaisilla pojilla ovat Suomessa hiihto, uinti, suunnistus ja luistelu.

"Pesis, mä en pidä siitä yhtään. Kyl sä tiiät. Yhen kerran sä lyöt sit aika loppuu. Ei siin oo mitään järkee." H1

"On se ihan kivaa (keihäänheitto). Se on kiva heittää sillee, et mä puran mun hermoja. Joskus se on tylsää. Mä haluan liikkua. Oon tottunu liikkumaan." H6

Tyttöjen kanssa yhteisistä liikuntatunneista haastateltavilla oli ristiriitaiset näkemykset. Yhden haastateltavan mielestä oli ehdottomasti mukavampaa, kun tytöt olivat samalla liikuntatunnilla. Toinen haastateltava kertoi päinvastaisen näkemyksen, perustellen tyttöjen tekevän pelaamisesta haastavampaa.

"Jos on tyttöjen kanssa tai sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät osaa liikkua. Se on vähän vaikeeta, tiiätsä? Ne ei osaa tehdä mitään." H5

Tulos vastaa Hill & Cleven (2005) tekemää tutkimusta, jossa lähtökohtaisesti pojat ovat myönteisiä sekaryhmiä kohtaan, mutta lajikohtaisesti suhtautumisessa voi olla eroja.

"No ne pystyy pelaa poikien kaa ja me tyttöjen kaa." H2

Kaikkien haastattelemiemme oppilaiden kokemukset liikunnanopettajista olivat olleet positiivisia. Oppilas-opettajasuhteella on todettu olevan merkittävä vaikutus siihen, miten maahanmuuttajaoppilas sopeutuu kouluun. Opettajien antama palaute ja huomio ovat opettajan toiminnassa keskeisiä tekijöitä maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen helpottamiseksi. Opettaja pystyy omalla käytöksellään tukemaan oppilaiden suvaitsevaa käytöstä uusien kulttuurien kohtaamisessa. (Liebkind 2000.)

"Todella hyviä. Varsinkin toi mun liikunnanopettaja Teppo on todella hyvä opettaja." H4

Yksi haastattelemamme oppilas koki, että hänen on ollut helppo tutustua etenkin liikunnanopettajiin. Haastateltu kertoi, että hänen oli luontevaa olla oma itsensä liikunnanopettajan kanssa.

"Mä kuuntelen, emmä tiiä. Mun on helpompi tutustua. Mä osaan olla silleen ystävällinen, auttaa, tai sit mä voin naurattaa ihmisiä." H6

Kun haastattelemltamme oppilailta kysyttiin millainen olisi täydellinen opettaja tai minkälaisia ominaisuuksia hänellä tulisi olla, oppilaat arvostivat reiluutta, kannustavaa asennetta ja esimerkillisyyttä. Opettajalla on todettu olevan merkittävä rooli turvallisen ilmapiirin ja luottamuksellisten suhteiden kehittämisessä. Aikaisempien tutkimuksien mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokivat Suomessa liikunnanopettajien olevan rajoja asettavia sekä turvallisia aikuisia, joihin pystyy luottamaan. (Moisio & Peltoniemi 2014.) Heinonen (2009, 66) tukee näkemystä korostamalla maahanmuuttajaoppilaiden arvostavan empaattisia, oppilaita ymmärtäviä ja turvalliseen ilmapiiriin panostavia opettajia.

”Semmonen urheilija, kiltti, antaa tehdä meidän mitä me halutaan mitä me tehdään.” H4

”Et se kannustele, kannustaa ja antaa intohimoa ja tälle.” H2

Haastateltavat arvostivat liikunnanopettajassa hänen kykyään tukea oppilaita. Yksi haastattelemamme oppilas korosti omassa liikunnanopettajansa kykyä kuunnella oppilaita. Talib ym. (2004, 159) nostavat esille valtaetäisyyttä korostavissa maissa opettajien olevan vahvoja auktoriteetteja, joiden asiantuntijuutta ei sovi arvostella. Suomessa maahanmuuttajanuoret ovat kokeneet opettajan olevan koululiikunnassa turvallinen auktoriteetti, jolle uskaltaa mennä puhumaan. Maahanmuuttajanuoret pitivät liikuntatunneilla tärkeänä, ettei opettajaa tarvinnut pelätä ja että hänellä oli aikaa kuunnella oppilaita. (Heinonen 2009, 67.)

”Se on vaan hyvä. Se kuuntelee aina meitä. Aina eri lajeja ja se on itekkin urheilija.” H1

Kaikki haastateltavat eivät olleet yhtä mieltä siitä, mitä salliva linja liikunnanopettajalla tulisi olla oppitunneilla. Kaksi haastateltavista oppilasta ilmaisi toivovansa liikunnanopettajalta kurin ylläpitämistä ja esimerkkinä olemista, jotta järjestys pysyisi oppitunnilla.

”No mä tykkään yleensä tiukista opettajista. Sillee, et ne komentaa. Näyttää miten pitää olla esimerkki. Käytös, liikunnassa tarvii olla hyvä käytös. Ei mitää lesoilla kaikki mahdollisimman paljon, se on huono asia. Mä en tykkää siitä, et jokainen esittää joka päivä. Pitää kuunnella opettajaa, mitä opettaja käskee. ei mitää huijaa, sit selittää jonkun huonon tekosyyn. Mä en tykkää semmosest. Mä tykkään kuunnella.” H6

”...vähän rankempi opettaja. pikkuisen tiukempi.” H7

Yhden haastateltavan mielestä ongelmana koulussa oli muiden opettajien vähäinen arvostus koululiikuntaa kohtaan. Haastateltu koki, etteivät muut opettajat pidä liikunta yhtä tärkeänä muiden aineiden kanssa ja rästikokeet asetetaan aina liikuntatuntien edelle.

”Jotkut opettajat ei mun mielest arvosta niin paljon sitä liikuntaa. Heidän mielestä se on tomonen pelkkä leikkiasia.” H1

Kaikki haastattelemamme oppilaat kertoivat pärjäävänsä hyvin liikuntatunneilla. Oppilaiden kyvykkyyden kokemus ilmeni liikuntatunneilla viihtymisenä ja eri lajeissa pärjäämisenä. Itsemääräämisteorian mukaan oppilas on todennäköisesti sisäisesti motivoitunut, jos hän kokee ja pyrkii tyydyttämään elämässään autonomian tunnetta, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Sisäinen motivaatio voi heijastua esimerkiksi oppilaan työskentelyssä ja viihtyvyyden sekä kyvykkyyden kokemuksina liikuntatunneilla. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusta omista kyvyistä ja niiden riittävydestä jokapäiväisissä haasteissa (Deci & Ryan 1985). Koululiikunta voi parhaimmillaan kehittää nuoren omaa kokemusta lajitaidoista ja fyysisestä kunnosta (Liukkonen & Jaakkola 2013).

”Kyl mä pärjään. mä ainaki kyl mul on hyvä itseluottamus...” H6

”Siinä tulee kavereita, siellä liikutaan koko ajan, se on vaan sellanen, et tulee hyvä mieli ku on liikuntatunnilla.” H4

Neljä haastattelemamme oppilasta koki tärkeäksi, että heillä oli mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon koululiikuntatunneilla. Yksi haastateltavista ilmaisi, että koulussa voisi kuitenkin vielä enemmän kuunnella oppilaiden mielipiteitä. Ihminen kokee autonomian tunnetta, jos hänellä on mahdollisuus vaikuttaa toimintaansa liittyvissä valinnoissa. Tämä näkyy esimerkiksi koululiikunnassa oppilaan mahdollisuutena osallistua tuntien suunnitteluun. (Deci & Ryan 2000.) Opettaja pystyy tukemaan oppilaiden motivaatiota jakamalla heille vastuuta oppitunneilla. Voimakas autonomian tunne voi kehittää oppilaan fyysistä aktiivisuutta sekä koettua fyysistä pätevyyttä. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

”No kuunnella vaik oppilaiden mielipiteitä, mitä ne halua.” H2

Haastattelemamme oppilaat kokivat liikunnanopettajan mahdollistavan sallivan ja oppilaiden toiveet huomioivan ympäristön. Yksi haastateltavista toi ilmi, että liikunnantuntien järjestyksen ylläpidon kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että opettaja toimisi auktoriteettina.

”Joskus oppilaidenkin pitää päättää sekä opettajien. Esim jos aina oppilaiden pitää päättää, niin siitä ei tuu mitään.” H5

Haastatteluissa kysyimme oppilailta myös, kuinka koululiikuntaa voisi omassa koulussa kehittää. Haastateltavien vastaukset liittyivät liikunnan määrään, varusteisiin, opettajaan ja sisällön kehittämiseen. Erilaisista lajeihin liittyvistä toiveista esille nousivat koripallo ja jalkapallon pelaaminen. Selvin kehitystoive liittyi siihen, että koululiikuntaa toivottiin olevan enemmän, jonka mainitsi kolme oppilasta.

”Noo eli monta kertaa viikossa liikuntaa. Jalkapalloa aika paljon sitten paljon turnauksia ja niin ei tälläsiä luokkien välisiä vaan koulujen välisiä...” H1

Yksi haastateltavista kertoi myös nauttivansa kouluaikana tehtävistä retkistä ja tutustumiskäynteistä uusiin paikkoihin. Haastateltu toivoi kouluaikana tutustumiskäyntejä esimerkiksi liikuntakeskuksiin vaihtoehtoina koulussa tehtäville metsäpatikoinneille.

”Sitten enemmän retkiä esimerkiks. Me ei käydä koskaan varmaan liikuntatunneilla retkeillä.” H3

7.2 Uskonto

Kaikki haastattelemamme oppilaat ilmoittivat tunnustavansa islaminuskoa. Oppilaat kokivat islaminuskon tärkeäksi osaksi elämäänsä, mikä korostui etenkin koulun ulkopuolisessa arjessa. Haastateltavat kertoivat uskonnon näkyvän elämässään esimerkiksi rukoilemisena sekä päivittäisinä tai viikoittaisina käynteinä moskeijassa. Oppilaiden mainitsema rukoileminen liittyy vahvasti yhteen islaminuskon viidestä peruspilarista. Viisi peruspilaria islaminuskossa ovat todistus, pyhiinvaellus, paasto, rukous ja almuvero (Hallenberg 1992).

”Mä rukoilen aina viis kertaa päivässä. Käyn joskus moskeijassa.” H1

Haastattelemamme oppilaat kokivat liikunnan harrastamisessa tärkeänä yhteistoiminnan, kurin ja yhteisöllisyyden kannalta. Tämän lisäksi oppilaat toivat haastatteluissa esille liikunnan tuoman ilon ja kunnioittavan käytöksen merkityksen. Islaminuskossa liikunta nähdään tärkeänä osana ihmisen elämää. Urheileminen on hyväksyttyä, mutta muslimin tulee muistaa islaminuskon periaatteet ja kurinalaisuus. Liikunnan hyödyistä nostetaan Koraanissa esille esimerkiksi sääntöjen noudattaminen, itsekurin kehittyminen, yhteistoiminta ja ystävyysuhteiden luominen. (Shilpi 2012.)

”Silleen et esim. islamin uskonnossa me ei saada ärsyttää tai haukkua ihmisiä millään tavalla. tai haukkua niiden vanhempia, niin me ei haukuta.” H5

Viisi haastatelluista koki pystyvänsä osallistumaan liikuntatunneille ongelmitta ja ilman rajoitavia tekijöitä. Tulos myötäilee Shilpin (2012) tytöille tehtyä tutkimusta, jonka mukaan islam ei rajoita heidän osallistumistaan koululiikuntaan. Yksi pojista kertoi uskontonsa näkyvän liikuntatunneilla ainoastaan rukoilemisena jalkapallossa.

”...ei se mitenkään vaikuta. Kyl mä silleen rukoilen, et me sillee voitettas tää joukkue jossain turnauksessa...” H6

Haastatelluista oppilaista yksi koki islaminuskon liikuntaan liittyvien rajoitusten koskevan pääosin vain tyttöjä. Hänen mukaansa pojilla ei ole muita rajoitteita kuin suihkussa käynti. Oppilaan vastaus vastaa pitkälti Lehtisen (2010) näkemystä, jonka mukaan muslimien uskonnon harjoittamisessa on eroja, mikä voi heijastua eri käytänteinä oppilailta koulun arjessa. Vain yksi haastatelluista oppilaista nosti esille, ettei hän voinut osallistua tanssitunneille, joissa soitetaan musiikkia. Kyseinen oppilas kuitenkin lisäsi, että oppimiseen liittyvään toimintaan on yleisesti hyväksyttyä osallistua. Muslimien suhtautuminen musiikkiin ja tanssiin on monitulkintaista. Tiukimmat tulkinnat kieltävät muslimeilta kaiken muun paitsi uskontoon liittyvän hengellisen musiikin. Useassa muslimiperheessä kuitenkin hyväksytään musiikkiliikunta, jos se ei sisällä rokkia, diskoa tai islamia pilkkaavia tekstejä. (Lehtinen 2010.)

”Tiiätsä joskus sanotaan, että jos se on oppimiseen liittyvä, niin silleen se ei oo niin paha. mut musiikkiin tanssiminen on kiellettyä.” H5

Haastatelluilla nuorilla oli hyvin yksilölliset ratkaisut, miten he hoitivat peseytymisen liikuntatuntien jälkeen. Suihkussa käynti hoidettiin esimerkiksi kotona tai kun muut olivat lähteneet suihkusta. Yksi pojista mainitsi suihkussa käymisen olevan sallittua, kunhan paikalla ei ole tyttöjä. Koraaniin on kirjattu, ettei alastomuus ole suotavaa vastakkaisen tai saman sukupuolen edustajan ollessa läsnä (Koraani 7:26). Haastatellut oppilaat eivät kuitenkaan ilmaisseet ongelmia osallistumisessa koulun järjestämään uimaopetukseen tai liikuntaan liittyvään suihkussa käymiseen. Medjadjin (2007, 69–71) mukaan muslimioppilailta voi olla koulun kanssa hyvin erilaisia tapoja järjestää suihkussa käynti ja uimaopetus.

”...suihkuun pitää mennä ja semmosta muitten edessä mut sitäkään niinku kotona suihkuun tai sitkun kaikki lähtee pukkarista niin sit suihkuun.” H1

”...jos mä käyn suihkussa niin mä käyn yksin ja kotona.” H5

Haastatelluista nuorista neljä toivoi, että koulussa oppilaat tietäisivät enemmän heidän uskonstaan. Kaksi haastatelluista totesi islaminuskosta kertomisesta muille pohjautuvan heidän uskontonsa tapoihin. Tämän lisäksi kaksi haastateltua nuorta esittivät konkreettisemmat syyt liittyen uskontoa koskeviin tapoihin. Hallenberg (1992) nostaa esille Koraaanin kehottavan muslimeita julistamaan islaminuskon sanomaa ihmisen järkeen vedoten.

”...meiän uskonnossa on jokaisella on velvollisuus tietää ja kertoa muille meiän uskonnosta.”

H5

”...mä sanon miks mä en voi syödä sikaa, niin ne kysyy miks sä et voi syödä sikaa ja tällee.”

H3

Kysyttäessä, miten suomalaiset suhtautuvat islaminuskoon yleisesti, yksi haastatelluista oppilaista korosti suomalaisten arvostavan hänen uskontoaan ja kulttuuriaan. Yksi haastateltavista kertoi myös, että hän keskustelee omasta uskonnostaan muiden oppilaiden kanssa kouluympäristössä.

”Kunnioittaa. Mul on ihan ylivoimaisesti suomalaisia kavereita. Ei ne sano mulle mitään. tutustuta hyvin tai sit mul on kavereita, joiden kanssa ei haukuta toisiamme. Me ollaan veljeksiä, ei me haukuta.” H6

”... kaikki mun kaverit tietää mun uskonnosta, ku mä aina avaudun niille ja sit ne kertoo niiden uskonnosta mulle.” H4

Haastatellut oppilaat kokivat, että opettajat tiesivät paljon heidän uskonnostaan. Yksi oppilaista pohti opettajien tietouden johtuvan siitä, että koulussa on useita eri kulttuurien ja uskontojen edustajia. Kysyttäessä haastatelluilta pitäisikö opettajan tietää tai huomioida heidän kulttuuriin enemmän, kolme ilmoitti, ettei se olisi tarpeellista. Yksi poika koki, että opettajan ja muiden oppilaiden olisi hyvä tietää enemmän hänen uskonnostaan. Siljamäen (2013, 412) mukaan opettajan interkulttuurinen kompetenssi luo opettajalle paremmat edellytykset toimia eri kulttuuri-taustaisten nuorten kanssa.

”...silloin ne ymmärtäis paljon enemmän tiät sä ehkä miks joku ihminen on tämmönen.” H1

Koulun ulkopuolella haastateltavat eivät kokeneet uskonnon luovan heille erityisiä haasteita. Kaksi haastatelluista oppilaista toi esille tilanteita, joissa ulkopuolinen henkilö oli tullut arvostelemaan tai herjaamaan heidän uskontoaan. Haastateltavat kokivat kuitenkin, että he pystyivät käsittelemään tilanteet itsenäisesti. Tulos vastaa Taavitsaisen ja Virolaisen (2006) tutkimusta, joka toi esille islamilaistaustaisten nuorten neutraalin suhtautumisen kulttuurierojen mukanaan tuomiin haasteisiin.

”...jos ne näkee kadulla et mä kävelen sillä puku päällä. Kyllä ihmiset kysyy joskus onks sulla hame päällä tai mekko. Ei se on tämmönen kulttuurinen tai uskonnon puku.” H1

”...jos joku haukkuu mun uskontoa, se menee korvast sisää ja korvast ulos. mä en kuuntele sitä.” H6

7.3 Rasismi

Jos rasismia esiintyy koulussa, sitä esiintyy haastateltavien mukaan muilla tunneilla kuin liikuntatunneilla. Opetussuunnitelman (2004, 248) koululiikunnalle asettaman tavoitteen erilaisuuden suvaitsemisesta voi katsoa toteutuvan liikuntatunneilla kyseisessä koulussa, sillä liikuntatunneilla ei esiintynyt rasismia.

”Ihan muilla tunneilla. Ei liikuntatunneilla tule” H5

Vain kaksi haastateltavista oli kokenut rasismia koulussa. Haastatteluissa nousi esille, että koulussa rasismia ei juurikaan esiinny, mutta suomalaisilta oppilailta koettu rasismi on samassa linjassa Hautaniemen (2004, 98) kanssa, jonka mukaan rasismia perustellaan ”me” ja ”toiset”-ajattelutavalla. Ihonvärillä perustellaan valtaenemmistön (”meidän”) syntyperäisyyttä sekä siihen liittyviä ymmärrettyjä etuoikeuksia ja maahanmuuttajien (”toisten”) ulkopuolisuutta (Hautaniemi 2004, 98). Vuorisen (2006) tutkimuksessa nousi esiin se, että jos rasismia ei koulussa esiinny, se vaikuttaa positiivisesti kouluviihtyvyyteen.

”Jos esimerkiksi suomalainen oppilas suuttuu, niin se sanoo, että menkää vittuun mun maasta.” H5

Tässä tutkimuksessa haastattelemamme oppilas oli kokenut rasismia opettajan toimesta. Haastattelemastamme oppilaasta opettaja oli käyttänyt neekeri-sanaa. Haastateltava kuvaili tilannetta vain kertaluontoisena, joka ei ollut toistunut myöhemmin. Sarkkisen (1999) tutkimuksessa

tutkittiin opettajien ja opettajaksi opiskelevien suvaitsevaisuutta ulkomaalaisia kohtaan. Vastaajista seitsemän prosenttia koki neekeri-sanana olevan hyvä suomenkielinen nimitys tummaihoisesta eivätkä he pitäneet sitä halventavana. Myös Soudon (2011, 125) tutkimuksessa haastateltu opettaja näki neekeri-sanana vain keinona erottaa eri kansallisuudet toisistaan, eikä näin ollen pitänyt sitä mitenkään loukkaavana. Kovacsin (2000) tutkimuksessa nousi esille opettajien syrjivä käyttäytyminen ulkomaalaistaustaisia oppilaita kohtaan.

”Tulin vähän myöhässä kouluun, noin 5 minuuttia. Sanoin anteeksi, että olen myöhässä. Opettaja sanoi, että istu alas. Istuin alas ja huomasin, että äitini soitti juuri kun olin tullut luokkaan. Kysyin, että ope voinko vastata, johon opettaja sanoi: ”Perkele! Pistä nyt se vitun neekeri kännykkä pois”. Sanoin, että älä huuda, etkä voi sanoa mulle tolla tavalla. Pistin vastaan, jonka jälkeen jouduin rehtorin luo.” H4

Verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin (Keskisalo 2003; Kovacs 2000; Souto 2011), rasismia esiintyi haastateltavien kertomusten perusteella huomattavan vähän kyseisessä koulussa. Syynä tähän saattaa olla se, että koulussa on keskivertoa enemmän maahanmuuttajia. Myös Jaakkola (2005) totesi henkilökohtaisten kontaktien olevan yhteydessä myönteisiin asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan ja pääkaupunkiseudulla asuvien suhtautuvan myönteisemmin maahanmuuttajiin kuin pienemmissä kaupungeissa asuvat. Väänänen ym. (2009, 62) nostavat myös esille, että suuremmissa kaupungeissa asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat keskivertoa myönteisempiä, vaikka heikosti toimeentulevan kantaväestön asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat joillain alueilla kiristyneet.

Kaksi haastateltavista oli kokenut rasismia koulussa. Heidän reagointinsa rasismiin koulussa oli erilaista kuin vapaa-ajalla koettuun rasismiin. Vapaa-ajalla he kertoivat olevansa välittämättä rasistisista loukkauksista, mutta koulussa yksi oppilaista pyrki sanomaan takaisin. Rastas (2010) mainitsee rasismin kaikessa epätasa-arvossaan rakentuvat sille logiikalle, että esimerkiksi rasistisia solvauksia ei voi kääntää niiden sanojaa vastaan. Tämä vastaa täysin sitä, mitä yksi haastateltavista mainitsi. Kovacsin (2000) mukaan vapaa-ajalla ja koulussa koettu rasismi eroavat siten, että vapaa-ajalla nuoret ovat yleensä ilman aikuisen tukea ja mahdollisesti joutuvat kohtaamaan rasistiset tilanteet itsenäisemmin kuin koulussa. Vapaa-ajalla nuoret saattavat joutua kohtaamaan aikuisten muukalaisvihamielisyyden, joka voi ilmetä hyvinkin suorasti.

”Sanotaan jotain takas. Joskus, jos on jotain sanottavaa. Ku ei oikee oo mitään sanottavaa, jos sanotaan, että mee pois mun maasta.” H5

Kysyttäessä haastateltavilta ovatko he kokeneet rasismia vapaa-ajallaan, viisi kuudesta haastateltavasta vastasi kokeneensa rasismia vapaa-ajallaan. Kolme haastateltavista oli joutunut rassististen loukkausten kohteeksi alkoholin vaikutuksen alaisena olevien henkilöiden toimesta. Yleisin rasismin muoto oli ihonväriin viittaaminen haukkumalla neekeriksi.

”Sit ne niinku juopot kävelee ohi ja huutaa neekeri ja tällee.” H2

Välinpitämättömältä vaikuttava suhtautuminen on hyvä tapa reagoida rasismiin. Välinpitämättömyyden koetaan vähentävän kiusaamista, sillä välinpitämättömältä vaikuttava uhri ei anna reaktiollaan loukkaajalle mitään palkintoa (Salmivalli 1999, 110–111). Haastateltavien reagointi rassistisiin loukkauksiin eroaa Kovacsin (2000) tutkimuksesta, jossa rasismia kokeneista nuorista osa suhtautui aggressiivisesti loukkauksiin, joka joissain tilanteissa johti fyysisiin yhteenottoihin. Haastateltavien reagointi rassistisiin tilanteisiin oli hyvinkin samanlainen kuin Soudon (2011) tutkimuksessa haastatellulla yläkouluikäisellä venäläispojalla, joka totesi pyrkivänsä ohittamaan rassistiset tilanteet pitämällä silmät ja korvat kiinni. Väänänen ym. (2009, 61) mukaan Suomessa suhtaudutaan somalialaisiin ja venäläisiin muita etnisiä vähemmistöjä torjuvammin. Haastateltavien reagointi rassistisiin loukkauksiin oli pääasiassa välinpitämättömyys, sillä kolme haastateltavista sanoi olevansa välittämättä loukkaajien puheista.

”Siis niinku joskus metroasemilla tai semmosissa paikoissa kulkee ohi niin joku känniläinen tai joku voi huutaa neekeri. Ei silloin välitä, kävelee vaan.” H1

Kun haastateltavilta kysyttiin keinoja rasismin ehkäisemiseksi, suurin osa ei osannut vastata, mutta yksi haastateltavista näki rasismin olevan asia, joka ei lähde ihmisestä pois. Allportin (1954) kontaktihypoteesi kuvailee ennakkoluulojen vieraita ja tuntemattomia kohtaan olevan luonnollisia tunteita, mutta kontaktien lisääntyminen eri ryhmien välillä vähentää vähitellen ennakkoluuloja (Pehkonen 2006, 24). Kontaktihypoteesia tukevat myös Väänänen ym. (2009, 62), joiden mukaan kohtaamiset maahanmuuttajien kanssa vähentävät mm. rassistisia asenteita. Ja etenkin suvaitsevaisuustyöllä on saavutettu merkittäviä parannuksia ennakkoluulojen poistamisessa (Lax & Salminen 2000).

”Ei voi mitenkään. Aina joku kiusaa tai joku on rasisti. Ei sitä oikee voi viedä mihinkään. Sä voit ehkäistä sitä koulussa, mutta sä et voi pyyhkäistä ihmisten sisältä sitä millaisia ne on.” H5

7.4 Vuorovaikutussuhteet

Haastateltavat mainitsivat liikuntatunneilla työskentelevänsä useimmiten ryhmissä. He eivät nostaneet ystävien valinnassa kansallisuuden merkitystä esille, kun kysyttiin kenen kanssa haastateltavat viettävät aikaa liikuntatunneilla.

”Kavereiden kaa. No kaikkien kaa. Koko luokan kaa” H2

Yksi haastateltavista koki ryhmätöiden olevan yksi syy, miksi liikunnassa ei ole kiusaamista. Ryhmätyöt pakottavat kaikki oppilaat aktiivisuuteen ja ne rakentavat yhteisöllisyyttä yhteisen tekemisen avulla (Saloviita 2013, 134, 145). Ryhmätöiden avulla voidaan motivoida oppilaita osallistumaan yhteiseen tekemiseen, vahvistaa kuulumista ryhmään, kehittää yhteistyötaitoja ja auttaa oppilaita hyväksymään toisensa (Saloviita 203, 145).

”No kaikki tekee ryhmätöitä. Kaikki on yhdessä ja ei tuu riitoja” H2

Kaikki haastateltavat mainitsivat työskentelevänsä koulussa mieluummin ryhmässä kuin yksin. Ryhmässä työskenteleminen parantaa oppilaiden motivaatiota ja oppilaat neuvovat ja opettavat toisiaan (Saloviita 2013, 135). Saloviita (2013, 130) mainitsee seitsemän ryhmätyön etua, joista osa nousee myös esille haastateltavien perusteluista ryhmätöiden suosimisesta. Ryhmätyön etuja olivat oppimista suosiva motivaatio, myönteiset tunteet, aktivointi, yksilöllistäminen, kognitiivinen taso, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen tuki.

Haastateltavien kommentit koulun yhteishengestä poikkesivat toisistaan, sillä muut haastateltavat mainitsivat koulun yhteishengen olevan hyvä, kun taas yksi haastateltavista toi esille edellisen lukuvuoden rauhattomuudet koulussa. Vuorinen (2006) toteaa hyvän ilmapiirin olevan tärkeä tekijä kouluviihtyvyyden kannalta.

”Oli viime vuonna aika huono. Tänä vuonna on tosi paljon kohentunut kaikki” H3

”Oli tosi paljon tappeluita ja riitoja ja kaikkee ysiluokkalaiset kai. Tänä vuonna on ollut paljon rauhallisempaa.” H3

Yksi haastateltavista mainitsi ryhmässä työskentelemisessä jokaisen ryhmäläisen roolin merkityksen työn lopputulokseen. Saloviita (2013, 135) mainitsee yhdeksi ryhmätyön eduista aktiivisuuden, sillä ryhmätyö pakottaa jokaisen oppilaan aktiivisuuteen.

”Koska jokainen silloin kertoo mielipiteensä ja sit aina tekee jotain yhdessä. Niin siitä tulee ainakin jotain.” H4

Yksi haastateltavista mainitsi ryhmässä työskentelemisen sosiaalisen luonteen olevan tekijä, jonka vuoksi hän viihtyy ryhmässä paremmin kuin yksin sekä hänen mielestään uudelle oppilaalle ryhmätyöt ovat hyvä keino tutustua muihin luokan oppilaisiin paremmin. Saloviita (2013, 135) nostaa esille, että ryhmätyöskentelyn avulla oppilaat pääsevät helpommin muiden mukaan, jonka avulla ystävyysuhteiden muodostuminenkin helpottuu.

”No siinä on kiva jutella ihmisten kanssa. Sit jos on uus koulu, niin voi tutustuu paremmin.” H2

Ryhmässä työskentelemisen yksi eduista on Saloviidan (2013, 130) mukaan mm. sosiaalinen tuki, jonka kaksi haastateltavista nostivat esille. Enemmistö haastateltavista oli harrastanut joskus tai harrastaa vieläkin joukkuepelejä, joten ryhmätyöskentely on heille sitä kautta tuttua.

”Mä tykkään tiiät sä tutustuu ihmisiin. Emmä tykkää olla yksin. En mä oo tottunu ole yksin.” H5

”Mä osaan olla ryhmien kaa hyvin. Yksin on silleen vähän vaikeeta, pitää olla tukena joku, esim kaveri. Sit se on helpompi.” H6

Tuen tarvitseminen erilaisiin asioihin oli yksi syy, miksi oppilaat työskentelevä ryhmässä mieluummin kuin yksin. Agafonovan (2012) tutkimuksessa nousi esille, että maahanmuuttajalapsille ympäristötiedossa ja muissa luonnontieteissä etenkin käsitteet tuottavat ongelmia ja tekstejä on hankala ymmärtää.

”No riippuu mikä. jos on esim joku vaikee asia mitä en oo ikinä kokeillu. Mä en tykkää olla silleen yksin. Diggaan, et on aina joku mukana.” H6

Kaksi haastateltavista mainitsi ryhmätöiden tekemisen positiiviseksi puoleksi uusiin ihmisiin tutustumisen. Yksi haastateltavista mainitsi uusiin ihmisiin tutustumisen olevan hänelle henkilökohtaisesti erittäin tärkeä asia, sillä hän näki ystävien merkityksen olevan erittäin tärkeä tulevaisuuden kannalta.

”Kaverit päättävät sun elämän. Jos sä oot hyvässä porukassa nii sulle tulee hyvä elämä. Jos oot huonossa porukassa nii sun elämälle voi käydä jotain.” H6

Kukaan haastateltavista ei nostanut kansallisuutta esille kysyttäessä kenen kanssa he viettävät aikaansa. Se eroaa Keskiälön (2003) tutkimuksesta, jossa haastatellut joensuulaisen yhdeksännen luokan maahanmuuttajaoppilaat kertoivat, että he eivät halunneet olla missään tekemisissä suomalaisten oppilaiden kanssa heidän rasistisen käyttäytymisensä vuoksi. Näitä molempia väittämiä tukee Jaakkola (2005), jonka mukaan mitä isommalta paikkakunnalta tulee, sitä myönteisemmin henkilö suhtautuu maahanmuuttajiin.

”Kavereiden kanssa.” H5

Vaikka muut haastateltavat totesivat, että kansallisuudella ei ole mitään merkitystä siihen kenen kanssa viettää aikaa koulussa, yksi haastateltavista kuitenkin totesi viettävänsä aikaa koulussa muiden kuin suomalaisten oppilaiden kanssa, mutta se ei johtunut suomalaisuudesta. Hän nosti syyksi suomalaisten vähäisen määrän koulussa. Haastateltavan käyttämä pakolainen-termi viittaa tässä tapauksessa toiseen maahanmuuttajaan, ei varsinaisesti pakolaiseen. Havaintojemme mukaan osa maahanmuuttajista käyttää toisistaan leikkimielisesti nimitystä pakolainen, vaikka henkilö ei olisi edes pakolainen.

”No ei. Tiiät sä täällä koulussa on enemmän pakolaisia.” H5

Yksi haastateltavista kertoi kavereiden harrastusten tai kotipaikkakunnan olevan tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, kenen kanssa hän viettää aikaa koulussa. Haastateltu oppilas harrastaa jalkapalloa seurassa ja hänen ystävikseen on valikoitunut kavereita, jotka myös harrastavat urheilua. Tämä on yhteydessä Soudon (2011, 93) toteamukseen liikuntataidoista, joita hän kuvailee sosiaalisiksi valuutaksi.

”...Yleensä hengaan vantaalaisten kanssa tai joukkuelaisten kanssa. Tai sitten joittenki muitten kanssa, jotka pelaa jossain hyvässä seurassa. Mä hengaan urheilupelaajien kanssa.” H6

Kukaan haastateltavista ei maininnut kansallisuuden olevan määräävä tekijä ystävien valinnassa. Yksi haastateltavista nosti esille henkilön piirteiden olevan merkittävin tekijä. Valintaperusteet ovat samoilla linjoilla Joensuun (2010) tutkimuksessa haastateltujen poikien kanssa, jossa tutkittiin 12–25-vuotiaiden maahanmuuttajapoikien emotionaalista integraatiota.

”Than sama mikä maa, kunhan ne on hyviä poikia.” H6

7.5 Kiusaaminen

Haastateltaviemme kertomusten perusteella liikuntatunneilla ei ole ollut juurikaan kiusaamista. Kuudesta haastateltavasta viisi sanoi, että liikuntatunneilla ei ole kiusaamista. Yksi haastateltava toi esille yksittäiset haukkumistapaukset liikuntatunnilla, jotka käsiteltiin välittömästi opettajan toimesta. Rädyn (1999) ja Pentinniemen (2006) tutkimuksissa nousi esille, että yleisin kiusaamisen muoto liikuntatunneilla on haukkuminen. Opettajan tulee puuttua kiusaamiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Hamarus 2008, 14). Järvenpään ja Pekkarisen (2006) tutkimuksen mukaan opettajan puuttuessa kiusaamistilanteeseen tosissaan, on kiusaamisen loppuminen todennäköistä.

”Ei oo. Ehkä joku pari haukkumista, mut ne selvitetään heti nopeasti helposti. Ettei se riitä synny isommaks.” H6

Höistad (2003, 90) nostaa esille, että kiusaaminen liikuntatunnilla voidaan piilottaa liikunnan fyysisyyteen. Esimerkiksi lajeissa, joissa kontaktit ovat sallittuja, kiusaaja voi piilottaa kiusaamisensa taklaamiseen. Haastateltavien kommentteissa nousee esiin ”läpänheitto”, joka määritellään alan kirjallisuudessa testaamiseksi, joka tuottaa testaajalle tietoa luokan yksilöistä, luokkalaisten sosiaalisista taidoista sekä kyvystä reagoida ”läpänheittoon” (Pikas 1990, 70–73). Kyseinen määritelmä on hieman ristiriidassa haastateltavien kommenttien kanssa, sillä kaksi haastateltavista, jotka mainitsivat ”läpänheitosta” kiusaamisen yhteydessä, eivät nähneet kyseistä toimintaa kiusaamisena. Tämä on samassa linjassa Kinnusen (2010) kanssa, jonka tutkimuksessa oppilaat eivät kokeneet haukkumista kiusaamisena.

”Ei oo. Ehkä läppää, mutta ei oo kiusaamista. Tiiätsä me heitetää iha vaa läppää, mutta ei auteta kiusaajaa. Jos menee liian pitkälle, niin pyydetään sitten anteeksi.” H5

”Ei. Se on semmosta läppää heittää vaan. Ei oo sellast mitään kiusaamista” H3

Haastateltavien kuvailujen perusteella ”läpänheitto” tunnistautuu ns. trash talkiksi. Trash talkilla tarkoitetaan sanallista loukkaamista ja pelottelua, jonka avulla yritetään saada kilpailullista etua (Dixon 2008). Raineyn ja Graniton (2010) tutkimuksen mukaan urheilijoiden motiivit trash talkin käyttöön olivat itsensä motivoiminen, vastustajan motivaation heikentäminen sekä vastustajan suorituksen häiritseminen. Urheilijoilla trash talk liittyi useimmiten kiroilemiseen tai nimittelyyn vastustajan taidoista tai kyvystä. Yksi haastateltavista kuvaili trash talkiin liittyvän arvostelua suorituksista sekä nauramista.

”Miks sä teit, surkeeta” enemmän sit ne vaan nauraa tai tollast.” H3

Yksi haastateltavista mainitsi, että kiusaamista esiintyy liikuntatunnilla. Toisin kuin muut oppilaat, hän koki trash talkin koulukiusaamisena. Raineyn ja Graniton (2010) mukaan trash talkin on todettu olevan yleisempää miesten kuin naisten keskuudessa. Höistadin (2003, 90) mukaan pelin aikana tapahtuvat huudot ja herjat ovat myös yksi koulukiusaamisen muoto. Polasekin, Roperin ja Halloranin (2004) mukaan urheilijat käyttävät trash talkia myös nostaakseen pelin intensiteettiä (van Raalte, Brewer & Cornelius 2006).

”Jotkut joo. Jotkut mun frendit heittää silleet, et ”sä oot turha pelaaja, miks sä oot täällä” H4

Haastateltava, joka koki trash talkin koulukiusaamisena, nosti esille opettajan roolin merkityksen trash talkin esiintymisessä liikuntatunneilla. Perusopetuslain (1998/628) mukaan oppilailla on oikeus turvalliseen kouluympäristöön, joten opettajan tulee puuttua koulukiusaamiseen sitä havaitessaan. Anttilan (2009) tutkimuksessa oppilaat totesivat hyvän opettajan pitävän tarpeeksi tiukkaa kuria.

”Liian kiltti opettaja.” H4

Yksi haastattelemistamme oppilaista oli sitä mieltä, että kiusaamisen vähyys liikuntatunnilla johtuu siitä, että liikuntatunnilla on mukavaa ja jatkuvasti virikkeitä. Vartian ja Perkka-Jortikan (1994, 52) tutkimuksessa aikuisten työpaikkakiusaamisesta nousi esiin, että tylsässä ja aina samanlaisena jatkuvassa työssä, joka vaatii liian vähän tai antaa liian vähän, työntekijät kyllästyvät. Kyllästymisen seurauksena voi olla kiusaaminen, jolloin kiusatusta tulee työyhteisön viihdyke.

”Kaikilla on kivaa. Ei oo tylsää. Keskityt vaa liikuntaan, et muihin asioihin.” H5

Haastateltavien näkemykset kiusaamisen esiintymisestä kyseisessä koulussa poikkesivat toisistaan. Neljä haastateltavista koki, että kyseisessä koulussa ei esiinny kiusaamista. Yksi haastateltavista mainitsi tyttöjen ja poikien eroavaisuuksista koulussa kiusaamisessa. Haastateltavan näkemyksen mukaan tyttöjen osallisuus kiusaamisessa on suurempi kuin pojilla. Kiusaaminen yleisesti koulussa on yleisempää pojilla kuin tytöillä ja kiusatuksi tuleminen on myös yleisempää pojilla kuin tytöillä (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 16). Tyttöjen ja poikien kiusaamistavat eroavat toisistaan. Tyttöillä kiusaamistavat ovat epäsuoria, kuten juorujen levittämistä tai

porukan ulkopuolelle jättämistä. Pojilla taas kiusaamistavat ovat enemmänkin suoria, kuten tönnimistä ja haukkumista. (Salmivalli 1999, 36.) Kiusaamisen on todettu vaikuttavan negatiivisesti kouluviihtyvyyteen (Jukantupa 2015).

”Ei oo. Tai siis tytöt. Sä tiiät nää tytöt. Jotkut ne vaan ärsyttää toisia ja kiusaa tällee. Yleensä pojat on vaa sillee normaalisti.” H4

Yksi haastateltavista nosti esille edellisen vuoden rauhattomuudet koulussa ja epäili mm. median olleen yksi rauhattomuuden aiheuttajista. Edellisen lukuvuoden aikana (2014–2015) mediassa oli ollut esillä maahanmuuttajataustaisista nuorista negatiivisia uutisia, kuten Tapanilan raiskaustapaus (Jokinen, Järvinen & Salovaara 2015) ja nuorisojengin tappelut ja ryöstöt (Koppinen 2014).

”Mediasta. Ja joku oli haukkunu ja tälläsii ja sitten taas jotkut oppilaat oli käyttäyny tosi huonosti. Ne aina kiusas meit kaikkii.” H3

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen yhteenvetoa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää haastatteluun osallistuneiden somalitaustaisten poikien kokemuksia ja suhtautumista koululiikuntaan ja kouluun. Kokemukset liittyivät koulu liikuntaan yleensä, kuten siihen minkälaista hyvä koululiikunta oli sekä neljään muuhun työlle asetettuun teemaan, joita olivat uskonto, rasismi, vuorovaikutussuhteet ja kiusaaminen. Tavoitteena oli selvittää myös heidän vapaa-ajan liikuntaharrastuksiaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tutkittu koulussa esiintyvää rasismia (Jääskelä 2014; Kovacs 2000; Souto 2011), naispuolisten muslimioppilaiden haasteita koululiikunnassa (Dagkas 2011a; Hirn 2014; Shilpi 2012; Taavitsainen & Virolainen 2006) ja ystävien valintaa kansallisuuden perusteella (Souto 2011). Lisäksi aikaisempien tutkimusten perusteella rasismi (Vuorinen 2006), kiusaaminen (Jukantupa 2015) ja sosiaaliset suhteet (Vuorinen 2006) vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Näihin tutkimuksiin viitaten oli perusteltua selvittää, minkälaisia kokemuksia somalipojilla on koululiikunnasta ja koulusta sekä ovatko heidän kokemuksensa samankaltaisia aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kanssa.

Kaikki haastatellut oppilaat yhtä lukuun ottamatta olivat olleet mukana koulun ulkopuolisessa urheiluseuratoiminnassa. Pääasiallisesti haastateltavien kokemukset liikunnan harrastamisesta koulun ulkopuolella olivat positiivisia. Tutkimuksessa nousi esille kuitenkin kahden haastatellun oppilaan luopuminen urheiluseuratoiminnasta koulunkäymisen vuoksi. Liukkosen (2013, 149) mukaan liikuntataitoihin ja kuntoon liittyvät kokemukset muodostavat yksilön fyysisen pätevyyden. Haastateltavien vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin liittyvät pätevyyden kokemukset heijastuivat myös onnistumisen kokemuksina vastaavissa lajeissa koululiikunnassa. Haastateltujen oppilaiden vastausten perusteella olisi hyvä miettiä miten koulut pystyisivät kehittämään yhteistyötä somalipoikien ja urheiluseurojen kesken. Yhteistyön avulla voitaisiin parhaimmillaan kehittää monikulttuurista liikuntakasvatusta yläkouluissa.

Liikunta oli haastateltaville tärkeä asia, niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Pääasiallisesti liikuntaa koskeviin kysymyksiin haastatellut oppilaat kertoivat vain positiivisia vastauksia. Zacheus (2013) osoittaa urheilun harrastamisen seuroissa tukevan parhaimmillaan maahanmuuttajanuorten sopeutumista Suomessa ja kasvattavan nuorten sosiaalista piiriä. Yksi haastateltu oppilas nostikin esille viettävänsä aikaa koulussa urheiluseurasta tuttujen ystävien kanssa.

On haastavaa arvioida suoranaisia syy-seuraussuhteita koulun ja vapaa-ajan liikunnan välillä, mutta nuorten esiin tuomat kokemukset ystäviin ja liikunnan iloon liittyen toistuivat niin vapaa-ajalla kuin koulussa.

Koululiikunnassa aineistosta nousi useaan eri otteeseen esille haastateltavien positiiviset ja negatiiviset kokemukset koululiikuntalajeista. Haastateltavat toivat eri liikuntalajien merkityksiä esille pätevyyden kokemuksina tutuissa palloilulajeissa sekä positiivisina kokemuksina etenkin koulujen välisissä turnauksissa. Myös epäonnistumisen tai turhautumisen kokemuksia nuoret nostivat esille koululiikunnassa lajeihin liittyen. Yksi haastateltavista toi esille jääkiekon kokemisen epämieluisena lajina, koska hän ei osannut luistella. Aineistosta esiin nousseiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että lajivalinnoilla on suuri merkitys somalipoikien onnistumisen kokemuksille koululiikunnassa. Onnistumisen kokemusten tukemiseksi liikunnanopettaja voisi tutustua oppilaidensa liikuntahistoriaan ja huomioida heidän mahdolliset erityistarpeet tai kiinnostuksen kohteet ennen kuin he osallistuvat yläkoulun liikunnanopetukseen. Tämän avulla voitaisiin ennakkoon huomioida ja ehkäistä somalitaustaisten poikien negatiivisia kokemuksia liikuntatunneilla.

Haastateltujen oppilaiden mielipiteissä korostui tyytyväisyys liikunnanopettajien toimintaan ja hänen merkityksensä liikuntatunneilla positiivisena esimerkkinä. Tulos vastaa Moision ja Peltoniemen (2014), Heinosen (2009) ja Siljamäen (2013) näkemyksiä siitä, että liikunnanopettaja on tärkeässä asemassa maahanmuuttajanuorten koululiikuntatunneilla. Haastateltujen oppilaiden esiin nostamat kokemukset heidän mielipiteitään kuuntelevasta ja kannustavasta opettajasta korostavat liikunnanopettajan merkitystä kouluympäristössä.

Tämän työn yksi keskeisimmistä tuloksista oli, ettei haastateltujen oppilaiden uskonto muodostanut haasteita koululiikuntaan tai koulunkäyntiin, joka vastasi ennakkokäsityksiämme. Tiesimme, että kyseisessä koulussa on ollut maahanmuuttajia monien vuosien ajan, joten siellä on mahdolliset uskonnon asettamat haasteet osattu ottaa huomioon opetuksessa. Vaikka haastatellut oppilaat kokivat islaminuskon tärkeäksi osaksi elämäänsä, he eivät kokeneet sen rajoittavan koululiikuntaan osallistumista. Verrattuna Hirnin (2014) esiin tuomiin islaminuskoisten tyttöjen ongelmiin liikuntatunneilla, kuten suihkussakäynti ja uiminen, voidaan haastateltavien näkemysten perusteella arvioida, että somalipojilla on vähemmän haasteita liikuntatunneille osallistumisessa.

Haastateltujen oppilaiden ratkaisumallit uskonnon asettamiin rajoitteisiin koululiikuntatunneilla olivat yksilöllisiä. Oppilaiden vastauksissa nousi esille oppilaiden henkilökohtaiset tavat ja opit harjoittaa islaminuskkoa. Laitilan (1992) näkemys tukee muslimien uskonnon yksilöllistymisestä valtioissa, joissa islam ei ole valtauskonto. Haastateltujen oppilaiden kokemia vähäisiä ongelmia koululiikunnassa täytyy kuitenkin pohtia; vaikuttivatko tulokseen oppilaiden valmiit ratkaisumallit uskontoon liittyviin kysymyksiin kuten suihkussakäyntiin tai haluttomuus keskustella tarkemmin mahdollisesti arasta aiheesta. Lähtökohtaisesti kieltävät vastaukset uskonnon asettamista rajoitteista antavat kuvan, että oppilaat kokivat voivansa osallistua vaikeuksista perusopetuksen liikuntatunneille.

Kahden haastatellun oppilaan negatiiviset kokemukset islaminuskoon liittyen olivat tapahtuneet koulun ulkopuolella. Yksi haastateltavista kertoi oppilaiden tunnevan hyvin islaminuskon, koska koulussa oli paljon eri uskontojen edustajia. Haastateltavan vastaus vastaa Berryn (1980) mukaista integraation toteutumista, jolloin oppilas itse on säilyttänyt kulttuurinsa arvot ja ylläpitää suhteita valtakulttuurin edustajiin. Vastaukseen voi kuitenkin vaikuttaa oppilaan monikulttuurinen koulu, jossa suuri osa oppilaista on eri vähemmistöjen edustajia.

Emme määritelleet haastateltaville rasismia käsitettä, sillä halusimme omia kokemuksiaan rasismista siten kuin he itse käsittävät rasismia. Tulosten perusteella voidaan todeta, että kyseisen koulun liikuntatunneilla ei esiinny oppilaiden mukaan rasismia. Verrattuna siihen, että muuten koulussa esiintyy toisinaan rasismia, voidaan pohtia liikuntatunnin merkitystä rasismia kitkemisessä. Haastateltavat mainitsivat, että esimerkiksi kiusaamista ei esiinny liikuntatunnilla tuntien aktiivisen luonteen vuoksi. Souto (2011, 93) toteaa liikuntataitojen olevan sosiaalista vastuutaa ja haastateltavien innokkuus koululiikuntaa kohtaan saattavat olla syitä sille, että liikuntatunneilla ei rasismia esiintynyt. Opetussuunnitelma (2004, 248) mainitsee koululiikunnan yhdeksi tavoitteeksi suvaitsevaisuuteen ohjaamisen ja näiden tulosten perusteella voidaan todeta liikuntatunnin antavan sille loistavan mahdollisuuden.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei havaittukaan rasismia kyseisessä koulussa samassa määrin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (Kovacs 2000; Souto 2011), on rasismi silti koulussa läsnä. Monikulttuuristuvassa Suomessa rasismille ei tulisi olla mielestämme jalansijaa, sillä eri kulttuurien, kansallisuuksien ja etnisten taustojen aiheuttama vastakkainasettelu ei luo kenellekään turvallista ympäristöä, johon koulutusjärjestelmämme opetussuunnitelmassa pyritään.

Rasismien esiintyminen koulussa muidenkaan oppiaineiden tunneilla tai välitunneilla ei ollut yhtä yleistä kuin vapaa-ajalla, sillä vain kaksi kuudesta haastateltavasta totesi kokeneensa rasismia koulussa. Ennakkokäsityksemme rasismien esiintymisestä olivat hieman tämän suuntaisia, sillä oletimme, että koulussa esiintyy satunnaisesti rasismia, mutta tällä tavalla emme oletaneet sen tulevan esille. Toinen haastateltavista oli kokenut sitä muun aineen kuin liikunnanopettajan toimesta ja toinen suomalaisilta oppilailta. Oletimme rasististen kokemusten olevan ihonväriin viittaavia nimittelyjä oppilailta, mutta suomalaisten oppilaiden ”mee pois mun maasta” –kommentit ja opettajan neekeri-sanan käyttö eivät vastanneet ennako-odotuksiamme.

Viisi kuudesta haastateltavasta oli kokenut rasismia koulun ulkopuolella. Usein rasistiset loukkaukset oli koettu julkisilla paikoilla, ne olivat lähtöisin humalaisilta ja liittyivät haastateltujen ihonväriin. Rasismiin reagoiti koulussa ja vapaa-ajalla oli hyvin erilaista. Vapaa-ajalla haastatellut sanoivat olevansa välittämättä loukkaavista kommenteista, mutta koulussa he reagoivat sanomalla jotain takaisin, jos pystyvät. Esimerkiksi opettajan toimesta rasismia kokenut oppilas kertoi vapaa-ajallaan olevansa välittämättä rasistisista loukkauksista, mutta koulussa hän sanoi opettajan rasistisiin loukkauksiin vastaan, jonka vuoksi hän joutui rangaistukseksi rehtorin puhutteluun. Koulussa oppilaat saattavat kokea turvallisuuden tunnetta, jonka takia he uskaltavat helpommin tarttua epäkohtiin. Esimerkiksi, jos suomalainen oppilas sanoo maahanmuuttajaoppilaalle, että mene pois maastani, se saattaa tuoda maahanmuuttajalle turvaa, että kyseisessä koulussa on suuri osa maahanmuuttajia. Silloin saattaa olla helpompi sanoa takaisin jotain verrattuna vapaa-ajan tilanteisiin, jossa hän saattaa olla julkisella paikalla yksin.

Haastateltavien kuvailujen perusteella liikuntatunneista, voidaan olettaa, että niillä käytettyjen metodien vuoksi saa harvoin valita, kenen kanssa viettää aikaansa liikuntatunneilla. Yksi haastateltavista mainitsi opettajan usein jakavan oppilaat joukkueisiin arpomalla, joten opettajan ratkaisujen perusteella liikuntatunnilla luultavasti ei jää mahdollisuutta valita, kenen kanssa viettää aikaa tai työskenteleekö ryhmässä vai yksin. Haastateltavat sanoivat työskentelevänsä mieluummin ryhmässä kuin yksin, joka vastasi ennakkokäsityksiämme. Ennakkokäsityksemme pohjautui aikaisempiin kokemuksiin somalitaustaisista pojista ja se vahvistui näiden tulosten myötä, että he ovat hyvin sosiaalisia ja työskentelevät mieluummin ryhmässä kuin yksin. Ryhmässä työskentelyn etuja yksin työskentelemiseen verrattuna olivat haastateltavien mukaan ryhmäläisten tuki vaikeissa asioissa, sosiaalinen tuki, tottumus ryhmässä toimimiseen, parempi työnlaatu ja tutustuminen uusiin ihmisiin. Yksi haastateltavista mainitsi viettävänsä aikaa liikuntatunnilla kaikkien kanssa, mikä luultavasti johtui opettajan valitsemista työtavoista.

Yksikään haastateltavista ei valinnut ystäviään kansallisuuden perusteella, mutta yksi haastateltavista mainitsi viettävänsä aikaa enemmän muiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kuin suomalaisten kanssa. Haastateltava mainitsi sen johtuvan suomalaisten oppilaiden vähyydestä koulussa. Yksi haastateltavista mainitsi viettävänsä aikaa urheilijoiden tai omien joukkuekavereidensa kanssa, joten myös koulun ulkopuolisilla harrastuksilla oli merkitystä ystävien valinnassa. Kansallisuus ei noussut missään vastauksissa esille ja kysyttäessä kansallisuuden merkitystä ystävien valinnassa, kukaan ei maininnut sen vaikuttavan ystävien valinnassa. Tämä poikkesi hieman ennakkokäsityksistämme, sillä esiyymmärryksessämme olimme avanneet omia ennakkokäsityksiämme kokemuksiin ja aikaisempaan tutkimukseen (Souto 2011) perustuen ja olisimme olettaneet, että kansallisuudella on vaikutusta ystävien valintaan. Tilanne saattaa olla erilainen kyseisessä koulussa, sillä esiyymmärryksessämme mainitsemissa koulussa maahanmuuttajat olivat selvä vähemmistö, kun taas tässä koulussa maahanmuuttajia ei voida pitää vähemmistönä suuren määränsä vuoksi koulussa.

Kiusaamista koulussa ei yleisesti haastateltavien mukaan juurikaan esiintynyt, mutta yksi haastateltavista nosti esille tyttöjen kiusaavan toisiaan, kun taas poikien välillä kiusaamista ei hänen mukaansa esiintynyt. Liikuntatunneilla oli esiintynyt yksittäisiä haukkumistapauksia, joihin oli välittömästi puututtu opettajan toimesta. Haastateltavat kokivat, että koululiikunnassa ei esiinny kiusaamista, koska liikuntatunnilla on kivaa, työskennellään ryhmissä, eikä siellä ole tylsää. Haastateltavien kommentit kiusaamisesta koululiikunnassa olivat hieman ristiriidassa toistensa kanssa, sillä vain yksi haastateltavista mainitsi liikuntatunneilla esiintyvän koulukiusaamista. Mainittu kiusaaminen oli ollut sanallista kiusaamista ystävien kesken trash talkin muodossa, joka tarkoittaa ”läpänheittoa”. Osa haastateltavista ei kokenut kyseistä toimintaa kiusaamisena. He näkivät kyseisen toiminnan pelkästään ”läpänheittona”, jota tehdään ystävien kesken.

Kilpaurheilu on trash talkille yleisempi konteksti, mutta osalla trash talkista maininneilla oppilailta oli kilpaurheilutausta, joten se on ilmeisesti sieltä siirtynyt kouluun. Haastateltavat eivät kokeneet trash talkia itselleen haitallisena, sillä kukaan heistä ei sanonut sen haittaavan heitä. Yksi haastateltavista sanoi tiedostavansa rajat kuinka pitkälle voi trash talkilla mennä ja jos ”läpänheitto” meni liian pitkälle, pyydetään anteeksi. Trash talkia harrastettiin nimenomaan ystävien välillä ei-systemaattisesti ja eikä pahoin tarkoitusperein, joten sen rinnastaminen kiusaamiseen ei ole yksiselitteistä. Liikunnanopettajan näkökulmasta asiaa tarkasteltuna on hankala todeta, mikä on trash talkia ja mikä on koulukiusaamista, jos opettaja ei tunne ryhmää hyvin. Puuttuminen trash talkiin on kuitenkin tunnin ilmapiirin kannalta tärkeää, sillä yksittäisten suoritusten negatiivinen arvostelu saattaa johtaa liikuntatunneilla motivaatioilmastoon, joka

korostaa yksittäisten suoritusten merkitystä kehityksen sijaan, mikä on ominaista ulkoiselle motivaatiolle.

Tutkimuksen tuloksia arvioidessa on kuitenkin huomioitava, että haastateltavien vähäisen määrän vuoksi tuloksia ei voi yleistää koskettamaan koko somaliyhteisöä. Haastateltavat toivat esille henkilökohtaisia mielipiteitään ja kokemuksiaan koululiikunnasta ja koulusta. On huomioitava, ettei pieni otoskoko kuvaa suurempaa joukkoa. Somalitaustaisten nuorten kokemukset ja mielipiteet voivat vaihdella alueesta, koulusta, liikuntataustasta tai muista henkilökohtaisista asioista johtuen. Tärkeää on huomioida, että somalitaustaiset nuoret nähdään yksilöinä, eikä määrittellä heitä vain uskonnon tai kansallisuuden perusteella.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia mahdollisia alueellisia, kuten Etelä-Suomen ja Pohjois-Suomen, eroja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksista koululiikunnasta ja koulusta. Etenkin rasismien esiintyvyydestä olisi tärkeää saada tutkimustietoa alueellisista eroista. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (Jaakkola 2005; Vilkama 2011), että suhtautuminen maahanmuuttajiin eroaa asuinpaikan maantieteellisen sijainnin perusteella. Toinen tärkeä jatkotutkimusaihe olisi ensimmäisen polven maahanmuuttajien kokemusten vertailu toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajien kokemuksiin koululiikunnasta. Eri sukupolvien vertailussa olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää onko rasismiin ja koululiikunnan hyötyihin liittyvät kokemukset muuttuneet.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahjukivi, R. 2008. Liikunta maahanmuuttajien elämässä - aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden liikunta kotimaassaan ja Suomessa. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Agafonova, J. 2012. Maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa - Ongelmia ja sopeutumiseen liittyviä vaikeuksia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, J. 2009. ”Hyvä opettaja pitää tarpeeksi kovaa kuria.” Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Benn, T. & Pfister, G. 2013. Meeting needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity. *European Journal of Sport Science* 13 (5), 567–574.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. 1992. *Cross-cultural Psychology – Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagkas, S., Benn, T. & Jawad, H. 2011a. Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society* 16 (2), 223–239.
- Dagkas, S., Koushkie Jahromi, M. & Talbot, M. 2011b. Reaffirming the values of physical education, physical activity and sport in the lives of young Muslim women. Teoksessa T. Benn, G. Pfister, & H. Jawad (toim.) *Muslim women and sport*. London: Routledge, 13–24.
- Deci, E.K. & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci E.L. & Ryan, R.M. 2000. The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Dixon, N. 2012. Trash talking as irrelevant to athletic excellence: Response to Summers. *Journals of the Philosophy of Sport*. Routledge 35 (1), 90–96.

- Dufva, M., Nissilä, L., Pitkänen, K. & Vaarala, H. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset vaikeudet ja kielellisen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 36–63.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opetukset ja opit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–45.
- Frogner, E. 1985. On ethnic sport among Turkish migrants in the Federal Republic of Germany. *International Review for the Sociology of Sport* 20 (1-2), 75–86.
- Garrido, A., Olmos, J., Garcia-Arjona, N. & Pardo, R. 2012. Immigration, school, physical activity and sport. Analysis of sport acculturation in Spain. *Kinesiology* 44 (1), 83–93.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. 1995. It ain't what you do it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist* 9, 254–264.
- Hallenberg, H. 1992. Ei ole muuta Jumalaa kuin Jumala. Teoksessa A. Allahwerdi & H. Hallenberg (toim.) Islamin porteilla. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 41–73.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen – huomaa, puutu, ehkäise. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Harkas, M. 2014. Kouluterveyskysely paljastaa: Maahanmuuttajanuoret voivat huonosti. Viitattu 20.10.2014. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1410919391998>.
- Hautaniemi, P. 2004. Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31–37.

- Hill, G. & Cleven, B. 2005. A comparison of 9th grade male and female physical education activities preferences and support for coeducational groupings. *Physical Educator* 62 (4), 187–198.
- Heinonen, E. 2009. Koululiikunnan merkitys maahanmuuttajien kotoutumisessa: valmistavan koulutuksen eri kulttuuritaustaisten opiskelijoiden kokemuksia liikuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirn, R. 2014. Islam, tytöt ja koululiikunta – somalimpiesten ajatuksia ja näkemyksiä alakouluikäisten tyttöjen koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Ihalainen, J. 2006. ”Ei yhtään turha juttu”: Tapaustutkimus liikunnan merkityksestä suvaitsevaisuuden ja maahanmuuttajien integraation edistäjänä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työpoliittinen tutkimus 286. Helsinki: Työministeriö.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Joensuu, P. 2010. Maahanmuuttajapoikien emotionaalinen integraatio – etnografia monikulttuurisesta nuorisotilasta. Tampereen yliopisto. Sosiaalityön tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jokinen, J., Järvinen, J. & Salovaara, O. 2015. Helsingin Sanomat. Lähijunassa naista ahdistellutta poikajoukkoa epäillään raiskauksesta Helsingissä. Viitattu 6.9.2015. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1305936194563>.

Jukantupa, S. 2015. Unelmakoulu viidesluokkalaisten silmin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Järvenpää, K. & Pekkarinen, S. 2006. koulukiusaaminen – kuinka opettaja puuttuu. Oppilaiden näkemyksiä eläytymismenetelmätutkimuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Jääskelä, N. 2014. ”Mä tiedän et se ilmiö on siinä, mut mä en nää enkä kuule” Opettajien kokemuksia etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisestä rasismista ja kulttuurisista kategorisoinneista alakouluissa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kansalaisuuslaki 2003/359

Keskisalo, A-M. 2003. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 122–157.

Kinnunen, R. 2010. 7-luokkalaisten poikien ja heidän liikunnanopettajiensa näkemyksiä oppilaiden hyvinvoinnista koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Koppinen, M. 2014. Helsingin Sanomat. Nuorisojengi pahoinpitelee nuoria Alppipuistossa, Heureka luona ja Espoossa. Viitattu 6.9.2015. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1305882196379>.

Koraani. Viitattu 26.9.2015. <http://www.quranexplorer.com/quran>.

Kotamäki, P. 2012. Jalkapallo nuorten maahanmuuttajamiesten kotouttajana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kovacs, K. 2000. Nuorten maahanmuuttajien kokemukset kiusaamisesta ja rasismista. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kumpulainen, T. 2014. Opetushallitus. Koulutuksen +llinen vuosikirja 2014, koulutuksen seurantaraportit 2014:10.

Kurppa, J. 2011. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien koululiikuntakokemukset, liikunnanopetuksen sisällöt ja liikunnan opetusryhmät. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopiston julkaisuja. C:262.

Laaksovirta, T. H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Hakapaino Oy.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Laitila, T. 1992. Muslimit Euroopassa - Menneisyyden arvostajia ja uuden kulttuurin tulkkeja. Teoksessa A. Allahwerdi & H. Hallenberg (toim.) Islamin porteilla. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 210–224.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010

Lax, M. & Salminen, M. 2000 Lisääkö liikunta suvaitsevaisuutta? – Liikunnan suvaitsevaisuustyön mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Lehtinen, I. 2010. Muslimilapsi koulussa. Viitattu 24.9.2015. http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_ja_elamankatsomustieto/uskontonetti/opetuksen_toteuttaminen/uskontojen_ja_kulttuurien_vuorovaikutus/muslimilapsi_koulussa.

Lehtosaari, R. 2010. Liikunta kansainvälisenä kielenä. Maahanmuuttajien liikuntasuhde ja näkemyksiä liikunnan vaikutuksesta kotoutumiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21–49.

Liebkind K. 2000. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 171–182.

- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen ja suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksenedellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Lii-kuntapedagogiikka. Juva: PS- kustannus, 144–161.
- LSKL. Opas lasten haastattelijoille ja kuvaajille. Viitattu 29.7.2015. http://www.lskl.fi/tiedottaa/tiedotusvalineille/opas_lasten_haastattelijoille_ja_kuvaajille/sisalto/#12Ikkysymys.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, L. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.
- Mammon, R. 2010. Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 403.
- Medjadji, S. 2007. Muslimioppilaat koulussa ja koululiikunnassa – laadullinentutkimus jyvaskyläläisten muslimioppilaiden koulu- ja liikuntatuntikäytännöistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 81–148.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos A:178.
- Moisio, M. & Peltoniemi, J. 2014. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista koululiikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Myrén, K. 1999. Pois paitsiosta -maahanmuuttajien liikuntaharrastukset ja vapaa-ajanvieto Suomessa. Jyväskylä: LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 122.
- Myrén, K. 2003. Kohtaamisia liikunnan kentällä - liikunnan suvaitsevaisuushankkeiden arviointi 1996–2002. Jyväskylä: LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 143.

Nyyssönen, O. & Ojala, T. 1999. Maahanmuuttajan sopeutuminen peruskouluun - Luokan sosiaalisen tuen merkitys maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa kolmannella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

OECD International migration outlook 2013. Viitattu 20.1.2015.
http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuton-perusteet.

Opetushallitus 2013. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2013. Viitattu 21.9.2015.
http://www.opi.fi/download/167421_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrät_vuon.pdf.

Opetussuunnitelma 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetussuunnitelma 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968.

Palloliitto 2014. SPL:n kurinpitovaleiokunnan päätöksiä. Viitattu 9.3.2015.
<http://www.palloliitto.fi/uutiset/suomen-palloliitto/spln-kurinpitovaleiokunnan-paatoksia-26>.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson P. 2011. Liikunnan seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011: 4. Helsinki: Opetushallitus.

Palttala, P. 2014. Monikulttuurisuus ei mene tasan Helsingin kouluissa. Helsingin Sanomat. Viitattu 25.1.2015.
<http://www.hs.fi/paivanlehti/29092014/kaupunki/Monikulttuurisuus+ei+mene+tasan+Helsingin+kouluissa/a1411873025427>.

Pehkonen, A. 2006. Maahanmuuttajan kotikunta. Kunnallisan kehittämissäätiön julkaisuja 2006:52. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätiö

Penttinen, S. 2006. Kiusaaminen koulussa ja liikuntatunnilla kahdeksannen luokan oppilailla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perusopetuslaki 1998/628

Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Oy Ylä-Vuoksi.

Rainey, D & Granito, V. 2010. Normative rules for trash talk among college athletes: An exploratory study. *Journal of sport behavior* 33 (3), 276–294.

Rastas, A. 2010. Rasismi haasteena kouluuyhteisössä. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) *Monikulttuurinen kouluuyhteisö*. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy, 40–44.

Rouhiainen, L. Deskriptiivinen ja hermeneuttinen fenomenologinen tutkimus. Viitattu 3.8.2015. <http://www.xip.fi/tutkija/0401d.htm>.

Räty, T. 1999. Koulukiusaaminen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Teemahaastattelu. Viitattu 3.9.2015. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-paino Oy.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sarkkinen, U-M. 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajiksi opiskelevat suvaitsevaisia? Miten suvaitsevaisuus ilmenee? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Shilpi, M. K. 2012. The state of Muslim girls in physical activities and sport and significance of parenting in islamic perspective (The case of central and southern Finland). Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Siljamäki, M. 2013. Monikulttuurisuus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 411–429.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Kasvatustieteiden väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 267.

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa – Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 110.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne (verkkojulkaisu). 2014. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 19.9.2015. http://www.stat.fi/til/vaerak/2014/vaerak_2014_2015-03-27_tie_001_fi.html.

Taavitsainen, T. & Virolainen, L. 2006. Koulun ja koululiikunnan haasteet ja mahdollisuudet islaminuskoisten pakolaistaustaisten nuorten kotoutumisprosessissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Takala, M. 2014. Parempi pelata kuin pysyä paikoillaan – Liikunnan merkitys swahilin kielisten maahanmuuttajien kotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttaja-oppilaista. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 207.

Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu – Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Talib, M-T. 2006. Monikulttuurinen Suomi - etniset suhteet tutkimuksen valossa. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Tammelin, T., Näyhä, S., Hills, A. & Järvelin M-J. 2003. Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American Journal of Preventative Medicine* 24: 22–28.

Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. 2005. Physical Activity from Childhood to Adulthood: A 21-Year Tracking Study. *American Journal of Preventative Medicine* 28, 267–273.

Tilastokeskus 2014. Lähes joka kymmenes 25–34 -vuotias ulkomaista syntyperää. Viitattu 20.10.2014. http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html.

Tiirikainen, M. & Konu, A. 2013. Miksi lapset ja nuoret katoavat liikunta- ja urheiluseuroista murrosiässä? Teoksessa Valtion liikuntaneuvosto (toim.) Miksi murrosikäinen luopuu

liikunnasta? Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 3, 32–37. Viitattu 26.9.2015.
<http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/252/murrosika.pdf>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun Sanomat. 2014. Joukkutappelu jalkapallokentällä – ottelu keskeytettiin. Viitattu 9.3.2015.

<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/686057/Joukkotappelu+jalkapallokentalla++ottelu+keskeytettiin>.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2014. Viitattu 24.2.2015. http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyon_tauustaa/kotouttamistyon_periaatteet.

Ulkomaalaislaki 2004/301.

Valtiovarainministeriö 2015. Talousarvioesitys 2015. Viitattu 22.2.2015.
<http://budjetti.vm.fi/indox/sisalto.jsp?year=2015&lang=fi&maindoc=/2015/tae/hallituksenEsitys/hallituksenEsitys.xml&id=/2015/tae/hallituksenEsitys/YksityiskohtaisetPerustelut/26/40/21/21.html>.

Van Raalte, J. Brewer, B., Cornelius, A. & Petitpas, A. 2006. Self-presentational effects of self-talk on perceptions of tennis players. *Hellenic journal of psychology* 3, 134–149.

Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Gaudeamus.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vastamäki, J. 2004. Maahanmuuttajan liikuntatunti – liikunnanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Vilkama, K. 2011. Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2011: 2.

Vuori, M., Ojala, K., Tynjälä, J., Villberg, J., Välimaa, R. & Kannas, L. 2007. 11-,13 ja 15-vuotiaiden liikunta ja tärkeimmät liikuntasyöt WHO-Koululaistutkimuksessa vuonna 2006. *Liikunta & tiede* 44 (2), 10–14.

Vuorinen, S-J. 2006. ”Kaverit, opettajat ja hyvä ilmapiiri” – Yläkouluun siirtyvien oppilaiden koulussa mieluisiksi tunteita asioita. Helsingin Yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Proseminarityö.

Väestöliitto. 2014. Maahanmuuttajat. Viitattu 17.1.2015. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/

Väänänen, A. ym. 2009. Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Esiselvitysraportti. Helsinki: Työterveyslaitos, Kuntoutussäätiö, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Weiss, M. R. 2000. Motivating kids in physical activity. The President’s Council on Physical Fitness and Sports. *Research Digest* 3, 1–8.

Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325

Zacheus, T. 2010. Liikunnan ja urheilun merkitys maahanmuuttajien kotoutumiselle. Viitattu 19.4.2015. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=276.

Zacheus, T. 2013. Maahanmuuttajien kotoutuminen ja liikuntapalvelut Turun seudulla. Viitattu 20.9.2015. <http://www.turku.fi/public/default.aspx?contentid=483627&nodeid=23>.

LIITTEET

LIITE 1

Hei kotiväki!

Opiskelemme tällä hetkellä liikunnanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa. Olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa somalipoikien kokemuksista koululiikunnasta.

We are asking for your permission to interview your son about opinions and attitudes towards physical education at school.

Haastattelu tullaan suorittamaan toukokuussa 2015 lapsenne koululla rauhallisessa tilassa, jossa ovat läsnä tutkielman tekijät (Tomi Nakari ja Antti Heinonen) sekä lapsenne. Haastattelutilanne on vapaamuotoinen keskustelu, joka voidaan keskeyttää milloin tahansa ilman erillistä syytä, jos lapsenne niin haluaa. Haastattelu nauhoitetaan. Lapsenne vastauksia ja kertomuksia tullaan käyttämään pro gradu -tutkielmassamme, joka tullaan julkaisemaan sähköisenä ja painettuna versiona vuoden 2015 aikana.

Lapsenne henkilöllisyys ei tule paljastumaan missään vaiheessa, eikä raportoiduista vastauksista voi mitenkään päätellä lapsenne henkilöllisyyttä. Haastatteluaineistot tullaan hävittämään tutkielman julkaisun jälkeen vuoden 2015 lopussa. Mikäli teillä tulee jotain kysyttävää, vastaamme mielellämme kysymyksiinne!

Terveisin,

Opiskelija Tomi Nakari

Puhelin: 050 340 2457

Sähköposti: ptnakari@hotmail.com

Opiskelija Antti Heinonen

Puhelin:050 349 2620

Sähköposti: antti_heinonen@hotmail.com

Kyllä, lapseni saa osallistua haastatteluun. *Yes, my son has my permission to participate the interview.*

Päiväys ja paikka. *Date and place*

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys. *Signature and clarification of signature*

LIITE 2

Taustatiedot

- Nimi
- Ikä
- Luokka-aste
- Missä maassa olet syntynyt?
- Keitä kuuluu perheeseesi?
- Kuinka kauan olet ollut suomessa/Milloin muutit Suomeen?
- Mitä uskontoa edustat?
- Liikutko vapaa-ajalla? Kuinka paljon?
- Harrastatko liikuntaa jossain urheiluseurassa?
- Mitä lajia?
- Miksi et enää harrasta, jos et harrasta?
- Mitä liikunta merkitsee sinulle?
- Mitä koulu merkitsee sinulle?
- Mitkä aineet olivat lempiaineitasi?
- Mistä aineista et pidä? Miksi?
- Mitkä asiat koulussa olivat sinulle helppoja/vaikeita?
- Mitkä asiat koulussa ovat mukavia/ikäviä?

Koululiikunta

- Pidätkö/Piditkö koululiikunnasta?
- Mitä koululiikunta merkitsee sinulle?
- Koetko liikunnan tärkeäksi koulussa?
- Mitä toivoisit koululiikunnalta?
- Mitkä lajit ovat olleet mukavia?
- Mistä lajista pidät vähiten?
- Mitkä ovat kolme ikävintä/mieluisinta asiaa koululiikunnassa?
- Koetko pärjääväsi liikunnassa?

- Mitkä ovat omat vahvuutesi koululiikunnassa/ heikkoutesi?
- Mitä haluaisit kehittää, että liikuntatunnit olisivat mukavampia?
- Minkälaisia asioita olet oppinut liikuntatunnilla?
- Minkälaisia liikunnanopettajia sinulla on ollut?
 - Minkälainen on hyvä/huono liikunnanopettaja?
 - Huomioiko liikunnanopettajasi oppilaita? Miten?
 - Kannustaako liikunnanopettajasi oppilaita?
- Minkälaisia kokemuksia sinulla on ryhmätyöskentelystä liikuntatunneilla?
- Koetko saavasi päättää liikuntatuntien sisällöstä?
- Minkälainen olisi täydellinen liikunnanopettaja/koululiikuntatunti?

Uskonto

- Näkyykö uskontosi arjessa/vapaa-ajallasi jotenkin?
- Koetko uskontosi vaikuttavan jotenkin liikuntaan koulussa?
 - Positiivisesti vai negatiivisesti? Miten?
 - Vaikuttaako uskontosi tanssitunneilla?
 - Vaikuttaako uskontosi uinnissa?
 - Vaikuttaako uskontosi suihkussa käymisessä?
- Huomioiko opettaja tarpeitasi? Miten?
- Koetko, että muut oppilaat tietävät kulttuuristasi ja uskonnostasi?
- Koetko, että opettaja tietää uskonnostasi?
- Haluaisitko, että muut oppilaat tietäisivät kulttuuristasi ja uskonnostasi enemmän?

Kiusaaminen

- Onko koulussa/koululiikunnassa ilmennyt rasismia opiskelusi aikana?
- Onko sinua kiusattu tai oletko kiusannut?
- Mistä asioista koulussa/koululiikunnassa kiusataan?
- Mitä teet silloin jos olet nähnyt kiusaamista?
- Onko kiusaamistapauksia selvitetty?
- Onko kiusaamiseen puututtu koulussa/koululiikunnassa?
 - Kuka puuttui?

- Miten puututtiin?
- Onko opettajat puhuneet kiusaamisesta koulussa?
- Miten kiusaamista voisi ehkäistä koululiikunnassa/koulussa?

Rasismi

- Oletko kokenut rasismia koulussa/ koululiikunnassa/vapaa-ajalla?
- Onko koulussa ilmennyt rasismia opiskelusi aikana?
- Millaisissa tilanteissa se on ilmennyt? Miten?
- Miten suhtaudut rasismiin? Miltä se tuntuu?
- Onko rasismiin liittyviä tapauksia selvitetty koulussa?
- Onko rasistisiin tilanteisiin puututtu koulussa/koululiikunnassa?
 - Miten puututtiin?
 - Kuka puuttui?
 - Onko opettajat puhuneet rasismista koulussa?
- Miten sinä toivoisit, että rasismiin puututtaisiin? Miten sitä voisi ehkäistä?

Vuorovaikutus

- Minkälainen ryhmähenki teillä on koulussa / liikuntatunnilla?
- Toimitko koulussa mieluummin ryhmässä vai yksin?
- Miten toiset luokkatoverisi suhtautuvat sinuun?
- Miten sinä suhtaudut luokkatovereihisi?
- Onko sinulla ystäviä koulussa/koululiikunnassa?
- Kenen kanssa vietät aikaa yleensä liikuntatunneilla?
- Onko teidän ryhmä jakaantunut liikuntatunneilla? Miksi?
- Onko opettaja vaikuttanut ryhmien muodostamisessa? Miten? Miten voisi vaikuttaa paremmin?
- Koetko kuuluvasi ryhmään liikuntatunneilla?
- Toimitko liikuntatunnilla mieluummin yksin vai muiden kanssa? Jos yksin, miksi?
- Ymmärrätkö aina kaiken, mitä liikunnanopettaja sanoo?
- Miten toimit, jos et ymmärrä? Miten opettaja toimii, jos sanot hänelle?