

KEHOLLISUUS OSANA MONIKULTTUURISTA LIIKUNTAKASVATUSTA

Sanna Jaatela & Ida Kinnunen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Jaatela, Sanna & Kinnunen, Ida (2018). Kehollisuus osana monikulttuurista liikuntakasvatusta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 99 sivua, 2 liitettä.

Pro gradu -tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kehollisuuden merkitystä monikulttuurisessa kouluympäristössä ensisijaisesti liikunnanopettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tarkoituksenamme oli laajentaa ymmärrystä siitä, miten kehollisuus tulee esiin liikuntatunneilla ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Pyrimme myös luomaan ymmärrystä kulttuuritaustan yhteyksistä kehollisuuteen sekä selvittämään opettajien kokemuksia monikulttuurisen ryhmän opettamisesta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää opettajien valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen liikunnanopetuksessa. Tutkimus on laadullinen ja työn tieteenfilosofinen lähtökohta on kehofenomenologinen. Tutkimuksemme aineisto koostuu kuuden liikunnanopettajan haastatteluista sekä liikuntatuntien havainnoineista. Analysoimme haastattelut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Kulttuurien moninaisuus koulumaailmassa osoittautui sensitiiviseksi aiheeksi ja se aiheutti paljon erilaisia tunteita haastateltavissa. Toisaalta opettajat näkivät aiheen tärkeänä ja ajankohtaisena ja jakoivat mielellään kokemuksiaan. Opettajat korostivat kokemuksissaan usein monikulttuurisen ryhmän suuria tasoeroja tai maahanmuuttajaoppilaiden heikkoja motorisia perustaitoja. Vaihtelua tapahtuu kuitenkin molempiin suuntiin ja joissain lajeissa maahanmuuttajaoppilas vuorostaan on taitava. Haastatteluista välittyi opettajien positiivinen asenne monikulttuurisuutta kohtaan, vaikka suurin osa opettajista koki monikulttuurisuuden tuovan myös haasteita opettajan työnkuvaan. Uskonnon tuomat haasteet nousivat keskeisiksi kysymyksiksi monikulttuurisen ryhmän liikuntatunnilla. Opettajat kuitenkin korostivat jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja sitä, että heidän käsityksensä mukaan tapoja tulkita eri uskontoja on yhtä monta kuin oppilaitakin.

Keskeinen tulos oli, että kehollisuus ei ole liikunnanopettajille täysin uusi asia, mutta opettajat kokivat käsitteen ymmärtämisen vaikeana. Kehollisuus on näkynyt liikunnanopetuksessa jo pitkään, mutta toisinaan tiedostamatta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittu kehollisuus ei välttämättä siirry kouluihin sellaisenaan, vaan käsitteen avaaminen on tarpeellista. Oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen, joka on keskeinen osa kehollisuutta, on noussut yhdeksi keskeiseksi perusopetuksen opetussuunnitelman päämääräksi, ja se on välittynyt myös opettajien työhön.

Opettajan valmiuksiin liittyen nousi esiin liikunnanopettajaopintojen vähäinen rooli, kun puhutaan monikulttuurisen oppilasryhmän kohtaamisesta. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli ollut hyvin vähän monikulttuuristen ryhmien kohtaamiseen liittyviä opintoja. Sen sijaan opettajat korostivat työkokemuksen tuomaa osaamista ja laajaa verkostoa. Opettajat kokivat myös oman innostuneisuuden ja myönteisen asenteen eri kulttuureja kohtaan olevan vahvistavia tekijöitä työssä jaksamisessa. Monikulttuurinen ryhmä näyttäytyi opettajien mukaan mahdollisuutena oppia uutta ja kehittää jokaisen sekä oppilaiden että opettajan monikulttuurista osaamista.

Avainsanat: kehollisuus, monikulttuurisuus, kehonkuva, kehontuntemus, koululiikunta

ABSTRACT

Jaatela, Sanna & Kinnunen, Ida (2018). Embodiment as a part of multicultural physical education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's Thesis, 99 pp., 2 appendices.

The purpose of this Master's Thesis was to examine the content of embodiment as a part of multicultural physical education from physical education teachers' point of view. The aim was to increase understanding of how embodiment reveals itself in physical education classes and what things effect on the experiences of embodiment. We also wanted to create understanding of how cultural background is interrelated to embodiment, and to examine teachers' experiences of teaching multicultural group. In addition, the aim was to examine teachers' preparedness to teach multicultural group. This study is qualitative and its scientific background is phenomenological. The research material consists of six physical education teachers' interviews and physical education classes' observations. The interviews' analysis was carried by means of content analysis.

Cultural diversity turned out to be a sensitive theme in the field of education and it brought out a variety of feelings in the interviewees. On the other hand, the teachers understood it as an important and current issue, which made the teachers willing to share their experiences. The teachers often underlined the great variety in the level of skills in a multicultural group or immigrants' weak basic motor skills in their experiences of teaching a multicultural group. However, it varies to both directions, meaning that there are talented immigrants as well. The teachers' positive attitude concerning multiculturalism was perceivable, even though most teachers felt that it brings challenges to the teachers' daily life. The central questions related to multiculturalism in physical education classes were caused by religion. The teachers emphasized every student's individuality and their own way of expressing religion.

The central result concerning embodiment was, that it is not a completely new phenomenon in the field of education. Embodiment has been a part of physical education already for a long time, at times without even recognizing it. The curriculum suggests terms, that do not necessarily transfer to the schools as such, but need to be clarified. Supporting one's pervasive wellbeing has taken its place as a central aim in schools and it has reached teachers' ideology.

Concerning teachers' multicultural competence, the slight role of PE teacher training came up. On the contrary, the teachers emphasized working experience and wide connections. In addition, the teachers felt that one's own enthusiasm and favorable attitude towards different cultures were factors that helped to keep up with work. The teachers considered a multicultural group as an opportunity for everyone to learn new and to develop their multicultural competence.

Keywords: embodiment, cultural diversity, body image, body knowledge, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
1.1 Esiymmärrys.....	3
1.2 Aikaisempia tutkimuksia.....	5
2 MONIKULTTUURISUUS KOULULIIKUNNASSA.....	8
2.1 Kulttuuri osana identiteettiä	8
2.2 Maahanmuuttajat Suomen peruskouluissa.....	11
2.3 Monikulttuurinen osaaminen.....	14
3 KEHOLLISUUS	18
3.1 Keho ja ruumis	18
3.2 Kehollisuus.....	19
3.2.1 Kehollisuus osana identiteettiä.....	21
3.2.2 Kehonkuva.....	22
3.3 Kehollinen oppiminen.....	23
4 MONIKULTTUURISUUS JA KEHOLLISUUS OSANA OPETUSSUUNNITELMAA ...	25
4.1 Monikulttuurisuus perusopetuksen opetussuunnitelmissa	26
4.2 Kehollisuus perusopetuksessa	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	33
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	33
5.2 Tutkimusote ja menetelmät	34
5.3 Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistujat.....	35
5.4 Aineiston analyysi	41
6 TULOKSET	45
6.1 Kokemuksia monikulttuurisen ryhmän kohtaamisesta	45
6.1.2 Monikulttuurisen liikuntatunnin haasteet	46
6.1.2 Monikulttuurisuus liikunnanopettajan arjessa.....	51
6.2 Opettajien valmiudet kohdata monikulttuurinen oppilasryhmä.....	58
6.3 Kehollisuuden ilmeneminen opetuksessa.....	66
6.3.2 Kehon hyväksyntä	69

6.3.3 Kehontuntemus.....	70
6.4 Opettajien käsitykset kulttuuritaustan merkityksestä suhteessa omaan kehoon	73
7 POHDINTA.....	80
7.1 Tulosten pohdintaa	80
7.1.1 Monikulttuurisuus on haaste ja mahdollisuus	80
7.1.2 Opettajien kokemusmaailma ja asenne luovat pohjan valmiuksille	83
7.1.3 Kehollisuus on merkittävä osa oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia	85
7.1.4 Lopuksi	86
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	86
7.3 Jatkotutkimusaiheita.....	90
LÄHTEET.....	91
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa pyrimme lisäämään ymmärrystä liikunnanopettajan työstä ja keinoista kohdata monikulttuurinen oppilasryhmä. Tutkimusaiheen valintaan liittyvät omat kiinnostuksen kohteemme, mutta myös ajatus siitä, että näemme tällaiselle tutkimukselle olevan suurta tarvetta. Tutkimuksen taustalla on ajatus tasa-arvosta, kulttuurisesta sopeutumisesta ja oman itsensä hyväksymisestä. Ajatuksemme pohjautuu perusopetuslakiin (2§), jonka mukaan opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Lisäksi tavoitteena on turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.

Kehollisuus on keskeinen käsite uudessa liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 148). Se on käsite, jonka ymmärtäminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys ja joka voidaan määritellä monin eri tavoin riippuen esimerkiksi tieteenalasta. Meitä kiinnostaa ja koemme tarpeelliseksi selvittää, mitkä ovat tutkimukseen osallistuvien opettajien käsitykset kehollisuudesta osana opetusta. Käsitämme kehollisuuden tärkeäksi osaksi yksilön identiteettiä ja ihmisyyttä, nojaten merkittävän kehofenomenologiaa edistäneen filosofin Maurice Merleau-Pontyn (1962) ajatteluun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnan tavoitteissa mainitaan esimerkiksi myönteinen suhtautuminen omaan kehoon (Opetushallitus 2014, 148).

Toinen ajankohtainen ilmiö, johon paneudumme tutkimuksessamme, on monikulttuurisuuden lisääntyminen. Suomi on kautta aikain ollut monikulttuurinen, esimerkiksi ruotsalaisten, saamelaisten ja tataarien asuttaessa sitä, mutta osin 1990-luvulla alkaneen maahanmuuton myötä monikulttuurisuus on lisääntynyt huomattavissa määrin (Martikainen, Saukkonen & Säävälä 2013; Tilastokeskus 2011; Uusikylä 2002, 9). Tilastokeskuksen (2017c) mukaan ulkomaalaistaustaisten osuus Suomen väestöstä oli vuoden 2016 loppuun mennessä 6,6 %. Maahanmuutto on vuosien saatossa herättänyt kansalaisissa voimakkaita tunteita (Martikainen, Saukkonen & Säävälä 2013). Uusikylän (2002) mukaan se aiheutti kansalaisissa aluksi pelkoa, mutta nykyään vähemmistöryhmiin suhtaudutaan ennemminkin uteliaasti. Toisaalta näkemyksemme mukaan viime vuosien aikana kärjistyneet mielipiteet ovat nousseet jälleen mediassa esiin.

Monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä myös opettajan työ muuttuu kulttuurien kirjon tullessa osaksi opettajan päivittäistä työtä. Miten tukea jokaisen yksilöllistä kasvua ja kehitystä erilaiset kulttuuritaustat huomioon ottaen? Opettajan tulee olla perehtynyt monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin hänen kohdatessaan eri kulttuureita ja näkemyksiä. Tietoisuus omista asenteista ja arvoista muodostaa vankan pohjan opetukselle (Siljamäki 2013). Opettajan olisi hyvä tiedostaa lisäksi laajemmat, yhteiskunnalliset rakenteet: parantamalla maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöryhmien olosuhteita ja integrointia on mahdollista muodostaa toimiva ja tasa-arvoinen yhteiskunta (VATT 2014).

Tässä tutkimuksessa perehdymme liikunnanopettajan arkeen monikulttuurisessa ympäristössä. Koemme tärkeäksi selvittää liikunnanopettajien kokemuksia ja valmiuksia toimia monikulttuurisessa kouluympäristössä, jotta liikunnanopettajakoulutuksella voitaisiin vastata paremmin tulevaisuuden tuomiin haasteisiin. *Monikulttuurisuuden* käsite voidaan määritellä monin eri tavoin riippuen näkökulmasta. Yksinkertaisuudessaan käsite tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia, toisista poikkeavia ryhmiä, jolloin käsitteen luonne on kuvaileva. Toisaalta esimerkiksi viranomaisnäkökulmasta monikulttuurisuus tarkoittaa erilaisten prosessien hallintaa, jolloin käsite esiintyy poliittisessa ja normatiivisessa valossa. Haastavan käsitteestä tekee se, että se voi olla asiaintilaa kuvaava termi tai toisaalta sen seurauksia määrittelevä termi. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005.) Tutkimuksessamme olemme tiedostaneet, että Suomi ei ole kulttuuriltaan selvärajainen, eikä ole koskaan ollut yksikulttuurinen, vaikka julkisessa keskustelussa on joskus niin väitetty. Tutkimuksessa nojaamme näkemykseen, jossa maahanmuutto on merkittävä osa monikulttuurisuutta, sillä maahanmuuton seurauksena kulttuurit yli valtion rajojen sekoittuvat. Rakensimme näkemyksemme näin, koska koemme sen olevan vallitseva käsitys tänä päivänä, mutta tiedostaen kuitenkin sen, että kulttuurin rajat eivät ole yhtenevät valtion rajojen kanssa. Termillä *maahanmuuttaja* viittaamme ulkomaan kansalaiseen, jonka aikomuksena on asettua asumaan uuteen maahan pidemmäksi aikaa (Maahanmuuttovirasto 2017; Talib 2002, 18).

Näemme kehollisuuden linkittyvän monikulttuurisen ryhmän kohtaamiseen ja opettamiseen monin eri tavoin. Se onkin yksi tutkimuskohteemme ja siihen haluamme syventyä tarkemmin. Tutkimus kehollisuuden ja monikulttuurisuuden yhteyksistä liikuntakasvatuksen kontekstissa puuttuu Suomesta lähes kokonaan ja on tästä johtuen erittäin merkittävää. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa painottuu kehollisuus, kulttuurien moninaisuus sekä yhdessä tekeminen.

Liikunnan avulla pyritään edistämään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa sekä yhteisöllisyyttä. (Opetushallitus 2014, 148.)

Tutkimusaiheen valintaan vaikuttavat myös omat kiinnostuksen kohteemme sekä aikaisempi perehtyminen aiheeseen. Meidän molempien kandidaatintutkielmamme liittyvät kehollisuuteen ja lisäksi Sanna on seminaarityössään perehtynyt liikunnanopettajan työhön monikulttuurisessa ympäristössä. On hienoa, että tulevaisuuden ammattimme suo meille mahdollisuuden laajentaa tapaamme katsoa maailmaa ja tutustua uusiin kulttuureihin. Haluaisimme itse toimia monikulttuurisessa ja muuttuvassa ympäristössä parhaalla mahdollisella tavalla, mikä johdatti meidät valitsemamme aiheen pariin.

1.1 Esiymmärrys

Esiymmärryksemme aiheesta perustuu kirjallisuuden lisäksi omakohtaisiin kokemuksiin kouluympäristössä. Opettajansijaisuudet erilaisissa työympäristössä ovat herättäneet mielenkiintoa monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Lisäksi Sanna on suorittanut opiskelijavaihdon Perussa vuonna 2017. Ida suoritti opiskelijavaihdon Saksassa vuonna 2016 ja lisäksi kahden viikon soveltavan opettajaharjoittelun Intian Manipurissa huhtikuussa 2018. Omat kokemuksemme autenttisissa ympäristöissä ovat vaikuttaneet ajatteluunne. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta vaalien olemme pyrkineet välttämään ennakkoluulojen ja -asenteiden syntymistä. Pyrimme tiedostamaan ennakkokäsitykset tutkimuksen aiheesta ja lähestymään tutkimusta neutraalilla asenteella. Laadullisessa tutkimuksessa pyrimme objektiivisuuteen, vaikka täydellistä objektiivisuutta ei ole perinteisessä mielessä mahdollista saavuttaa. Tutkijan esiymmärrys ja ennakkokäsitykset ja se, mitä jo tiedetään sitoutuvat toisiinsa, eikä tutkija voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161).

Käsityksemme mukaan monikulttuurisuuden lisääntyminen on tuonut monenlaisia muutoksia opettajan työnkuvaan. Maahanmuuttajaoppilaiden tulo suomalaisiin kouluihin on vaikuttanut siihen, että opettajat ovat joutuneet tilanteeseen, jossa heillä on rajalliset tiedot eri kulttuureista ja esimerkiksi oppilaiden taustoista. Ihminen on tunteva ja aistiva olento, ja tunnereaktio kulttuurien kohdatessa vaikuttaa kykyyn vastaanottaa informaatiota (Talib 2002, 82).

Monikulttuurisessa ympäristössä toimivan opettajan työpäivään liittyy kommunikointiin liittyviä haasteita ja kehonkielen, eleiden ja ilmeiden merkitys korostuu.

Opettajien valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen eivät ole vain koulutuksen myötä saadun opin summa. Opettajan työtä ohjaavat aina arvot. Toisaalta toimintaa ohjaavat kouluyhteisön yhteisesti sovitut eettiset toimintamallit, mutta suuri osa koulussa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta on suunnittelematonta toimintaa, joka ilmenee erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan ei juuri tarvitse miettiä työnsä eettistä puolta niin kauan, kun työ sujuu ilman ristiriitoja tai konflikteja. Niitä ei kuitenkaan kasvatustyössä voida välttää. Kohtaamistilanteissa opettajan koko elämänhistoria ja sen muokkaama käsitys itsestä ovat vahvasti läsnä. (Talib 2002, 88–96.) Toisaalta opettajan valmiuksiin ovat yhteydessä myös opettajan persoona sekä eletty elämä. Paljon ulkomailla matkustellut on kokenut erilaisia kulttuureita ja on saanut kokemuksen siitä, minkälaista on olla vieraassa maassa toisen kulttuurin edustajana. On kuitenkin eri asia kohdata toinen kulttuuri turistina lomamatkalla, kuin vierasta kulttuuria edustava oppilas opettajana suomalaisessa peruskoulussa. Käsitukset Suomesta, suomalaisuudesta, kulttuurien merkityksistä ja yksilöstä osana ympäröivää maailmaa muovautuvat kokemusten ja kohtaamisten myötä.

Opettajan toimintaan voivat vaikuttaa myös mahdolliset pelkotilat ja epävarmuudet. Eri kulttuurien kohtaaminen voidaan kokea tunneherkkänä ja arkana ilmiönä. Opettaja voi kokea epävarmuutta itselleen vieraan kielen ymmärtämisessä tai pelätä tulevansa väärinymmärretyksi. Opetustyö on tyypillisesti yksinäistä työtä, josta seuraa se, että kun opettaja luo omaa opetustyyliään hän saattaa kokea epävarmuutta, jota taas helpottavat luodut uskomukset koskien oppilaita. Uskomukset helpottavat esimerkiksi reagoimista yllättäviin tilanteisiin, mutta voivat toisaalta johtaa eräänlaiseen negatiiviseen noidankehään, jossa oppilas kokee tulevansa leimatuksi ja vastaa tilanteeseen negatiivisella käytöksellä. Tämä taas vahvistaa edelleen opettajan käsitystä kyseisestä oppilaasta. (vrt. Talib 2002, 99–100.) Lisäksi opettajan toiminta on avointa ja näkyvää, ja viime aikoina mediassa on noussut esille opettajan toimintaan liittyviä tapauksia, joissa opettajan toiminta on koettu epäoikeudenmukaisena ja jotka ovat tallentuneet oppilaiden älylaitteisiin ja sitä kautta nousseet julkisuuteen. Kyseiset esimerkkitapaukset voivat aiheuttaa arkuutta opettajan pedagogisissa valinnoissa. Arkuus voi johtaa jopa liialliseen varovaisuuteen ja toisaalta arkuuden myötä saatetaan tulla myös väärinymmärretyksi. Tähän liittyen tärkeää olisi avoin keskustelu sekä kollegoiden että oppilaiden välillä.

Käsityksemme mukaan ulkomailta Suomeen muuttaneiden kehosuhde eli suhtautuminen omaan kehoon on moniulotteinen ilmiö, joka on keskeisessä roolissa esimerkiksi liikunnanopetuksessa. Suomalaisten kehosuhteeseen liittyy monia ennakkokäsityksiä, jotka pitävät varmasti joissakin tapauksissa paikkaansa. Puhutaan, että suomalaisia pidetään monesti pidättyväisinä ihmisinä, jotka pitävät tiettyä fyysistä etäisyyttä esimerkiksi keskustellessa, varsinkin jos kyseessä on tuntematon ihminen. Toisaalta suomalaiset voivat istua vieraidenkin kanssa vierekkäin saunassa vartalo paljaana täysin luonnollisesti, eikä hiljaisuus siellä tunnu vaivaannuttavalta. Tiedostamme hyvin, että ei ole olemassa yhtä suomalaista tapaa suhtautua omaan kehoon, vaan suhtautuminen on erilaista riippuen henkilöstä, iästä, sukupuolesta tai muusta yksilön ominaisuudesta. Jokaiseen kulttuuriin kuuluu omanlaisia tapoja käyttää omaa kehoaan ja toteuttaa kehollisuutta, eikä siihen ole yhtä oikeaa tai väärää tapaa. Kulttuurit ja uskonnot pitävät sisällään normeja, joita tulkitaan eri tavoin. Nämä tulkinnat määrittävät pukeutumista luoden erilaisia trendejä ja perinteitä, ja toisaalta rajoituksia esimerkiksi pukeutumiseen. Opettaja on keskeisessä roolissa, kun puhutaan koulu yhteisön kehittämisestä tasa-arvoiseksi ympäristöksi.

Toisaalta esiyymmärryksemme kehollisuudesta ja sen merkityksestä liikunnanopetuksessa on laajentunut merkittävästi kandidaatin tutkielmien myötä, jotka käsittelevät tanssikokemusten yhteyttä kehollisuuteen sekä kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulussa. Myös seminaarityö liikunnanopettajan valmiuksista monikulttuurisessa koulu ympäristössä on laajentanut käsityksiämme aiheen aiemmista tutkimuksista.

1.2 Aikaisempia tutkimuksia

Kehollisuutta ja monikulttuurisuutta ja niiden välisiä yhteyksiä on tutkittu aiemmin jonkin verran Suomessa (mm. Siljamäki 2013). Kehollisuuden tutkimus on edennyt 1990-luvulta lähtien suurin harppauksin. Siljamäki (2013, 79) puhuu tanssipedagogisessa, liikuntapedagogiikan alaan kuuluvassa väitöskirjassaan niin sanotusta *kehollisesta käännteestä*, joka näkyy muun muassa siten, että kehon merkityksestä tietoisuuden, käsitteellisen ajattelun ja tajunnan kehityksessä keskustellaan yhä vilkkaammin. Tietoisuuden ei-kielellisestä perustasta on tosin fenomenologisessa filosofiassa puhuttu jo pitkään (mm. Merleau-Ponty 1962/2002), mutta viime vuosikymmeninä käsitys ihmisestä kokonaisuutena sekä käsitys oppimistapahtumasta kokonaisvaltaisena ilmiönä ovat vahvistuneet. Kehollisuutta on tutkittu usein tanssin yhteydessä (mm. Anttila 2013; Kauppila 2012; Kokkonen 2014; Ylönen 2004 &

Nurmi 2012), mutta käsite lienee vieraampi muiden liikuntamuotojen, saati sitten luokassa tapahtuvien oppiaineiden tutkimuksen kentällä. Anttilan (2009) toteuttama ”Koko koulu tanssii” -hanke on tanssipedagogiikan saralla merkittävä tutkimus oppimisen kehollisesta perustasta. Tutkimuksessa tanssinopetus integroitiin neljän vuoden ajan koulun opetusohjelmaan siten, että kaikki koulun oppilaat osallistuivat siihen. Tanssia yhdistettiin muun muassa kielten, matematiikan ja biologian opetukseen ja opetussuunnitelmaan. Tutkimus toteutettiin vuosina 2009-2013 Kartanonkosken koululla Vantaalla. Tutkimuksen laajana tavoitteena oli herättää keskustelua tanssin ja taiteen yhteiskunnalliseen merkitykseen sekä kehollisuudesta osana ihmisen oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä.

Monet tutkijat ovat tarkastelleet liikuntakokemusten yhteyttä muun muassa itsetuntoon ja käsitykseen itsestä (mm. Lauritsalo 2014; Lintunen 1995). Lauritsalon (2014) mukaan oppilaan käsitys itsestään liikkujana on yhteydessä hänen fyysiseen aktiivisuuteensa ja liikuntaan asennoitumiseen. Pönni (2015) totesi pro gradu -tutkielmassaan, että koulun liikuntatunnit tarjoavat hyvät mahdollisuudet kehollisuuden kokemusten ja itsetunnon kehittämiseksi. Myös Pihlajanniemi (2014) totesi WHO-Koululaistutkimuksen kyselyaineiston perusteella vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden sekä nuorten kokeman perheen hyvän taloudellisen tilanteen olevan positiivisesti yhteydessä nuorten kehonkuvaan ja itsetuntoon. Tutkimustyö liikunnan yhteydestä koulumenestykseen ja liikuntavalmiuksiin on edennyt suurin harppauksin. Alan tutkijat ovat valmiita väittämään, että liikunta ei ainakaan heikennä koulumenestystä, vaikka liikuntaan käytetty aika vähennettäisiin muusta kouluopetuksesta. Opetushallituksen katsauksessa ”Liikunta ja oppiminen” (Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012) on esitetty alan tiedelehdissä vuosina 2008-2011 julkaistuja tutkimuksia. Katsauksessa todetaan, että ”tutkimuksissa, joissa lisättiin liikuntatunteihin ja välitunteihin käytettyä aikaa ja vastaavasti vähennettiin ns. akateemisiin oppitunteihin käytettyä aikaa, oppilaiden akateemiset oppimistulokset eivät heikentyneet” (Syväoja ym. 2012, 11.)

2000-luvulla on tutkittu monikulttuurisuutta ja sen merkitystä suomalaisissa kouluissa (ks. Räsänen 2007). Muun muassa Soilamo (2008) on avannut väitöskirjassaan opettajan monikulttuurisen työn luonnetta ja siihen liittyviä tekijöitä. Toisaalta Suomessa monikulttuurisen liikuntakasvatuksen ja liikunnanopettajan työn saralla tutkimusta on tehty vielä suhteellisen vähän ja se on rajoittunut pääosin pro gradu -tutkielmiin. Esimerkiksi Muuri (2010) ja Vastamäki (2004) ovat pro gradu -tutkielmissaan selvittäneet liikunnanopettajien kokemuksia maahanmuuttajien opettamisesta, kun taas Moisio ja Peltoniemi (2014) ovat

perehtyneet maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksiin liikunnanopettajista ja tarkastelleet liikunnanopettajien merkityksellisinä pidettyjä ominaisuuksia. Edellä mainitun tutkielman mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokivat liikunnanopettajan persoonan ja vuorovaikutuksen tärkeimmiksi tekijöiksi liikuntatunnilla. Vastamäki (2004) totesi tutkielmassaan maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen lisäävän opettajan työmäärää, mutta olevan sekä antoisaa että haastavaa. Nämä tutkimukset rajoittuvat maahanmuuttajaoppilaisiin, kun taas monikulttuurisuus voidaan nähdä maahanmuuttoa laajempänä ilmiönä. Kansainvälisessä tarkastelussa muuttoliikkeen voimistuminen ja kulttuurien leviäminen ovat lisänneet myös tutkimusta monikulttuurisuudesta liikuntakasvatuksen kentällä (mm. Benn & Dagkas 2006; Grimminger-Seidensticker & Möhwald 2017).

Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen (2012) ovat tutkineet maahanmuuttajien liikuntasuhdetta ja sen merkitystä kotoutumiseen. Tutkimuksen mukaan liikunnalla näyttää olevan ainakin joissakin tapauksissa merkitystä kotoutumiseen ja elämänsisältöön erilaisten väylien kautta. Liikunnan hyötyjä kotoutumisprosessissa olivat liikunnan yleinen hyödyllisyys, tutustuminen muihin ihmisiin, kielen ja yhteiskunnan sääntöjen oppiminen sekä suvaitsevaisuuden edistäminen ja ennakkoluulojen väheneminen. Liikuntaharrastuksen ansiosta elämä on mahdollista saada nopeammin järjestykseen Suomessa. (Zacheus ym. 2012, 224–226.)

2 MONIKULTTUURISUUS KOULULIIKUNNASSA

1990-luvulla lisääntyneen ilmiön, maahanmuuton myötä Suomi on muuttunut alati monikulttuurisemmaksi, mikä heijastuu kouluihin kulttuurien kirjon kasvuna. Seuraavissa alaluvuissa avaamme keskeisimpiä ja tutkimuksemme kannalta olennaisimpia monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä ja tarkastelemme monikulttuurisuuden ilmenemistä Suomen peruskouluissa. Monikulttuurisuus ja sen kohtaaminen näyttäytyy monimuotoisena prosessina ja tästä johtuen perehdymme myös tarkemmin liikunnanopettajan valmiuksiin ja mahdollisuuksiin edistää ja tukea jokaisen oppilaan tasa-arvoista kasvua ja kehitystä monikulttuurisessa ympäristössä. Kysymykset kulttuuriseen moninaisuuteen ja yksilön identiteettiin liittyen ovat vahvasti pinnalla kouluissa ja muissa koulutuksellisissa instituutioissa (Räsänen 2007).

2.1 Kulttuuri osana identiteettiä

Ymmärtääksemme paremmin monikulttuurisuutta ilmiönä, on meidän ensin määriteltävä mitä kulttuurilla tarkoitetaan (Bennet & Bennett 2004). Kulttuuri käsitteenä on monitahoinen ja sen tulkinnat nojaavat useisiin erilaisiin näkökulmiin. Vaikka kulttuuri terminä on monien mielissä vakiintunut, ei sen määrittely ole yksinkertaista. Perinteisesti kulttuurilla on viitattu tiettyjä kansakuntia yhdistäviin tapoihin, tottumuksiin ja uskomuksiin ja monien mielissä se ilmentää yksilön kansalaisuutta tai etnisyyttä. (Piller 2012; Talib 2002, 36–48.)

Tässä tutkimuksessa lähestymme kulttuuria ilmiönä, joka on osa ihmisen jokapäiväistä elämää ja johon liittyy sekä arkiset pienet asiat, kuten ruoka ja juoma, pukeutuminen ja musiikki, että maailmankatsomukseen liittyvät suuremmat arvokysymykset (Huttunen ym. 2005). Kun samassa maassa elää monia toisistaan poikkeavia, kulttuuriltaan erilaisia ryhmiä, voidaan puhua monikulttuurisuudesta (Huttunen ym. 2005). Kulttuuri pohjautuu ajatukseen osallisuudesta ja se näyttäytyy muista samankaltaisista ryhmistä tai yhteisöistä eroavana homogeenisena kokonaisuutena, johon kuuluvat yksilöt jakavat samoja merkityksiä maailmasta. Kun yksilö kokee olevansa osa jotakin sosiaalista kokonaisuutta, hän identifioi itsensä kyseisen ryhmän, kulttuurin, jäseneksi. (Hall 2003.)

Monikulttuurisuus on siis myös paljon muuta kuin vain eri kansallisten tai etnisten ryhmien yhteiselo. Kulttuurin monikerroksisuus sisältää lukemattomia alakulttuureita ja samalla myös

erilaisia yksilöitä. (Räsänen 2009.) Tiettyä ihmisjoukkoa yhdistävä tekijä voi esimerkiksi olla yksilön arvot tai uskomukset, koulutus, seksuaalinen suuntautuminen, fyysiset tunnuspiirteet, sosioekonominen asema, ikä tai mikä tahansa muu tekijä, johon yksilö pystyy identifioimaan itsensä (Paavola & Talib 2010, 11; Räsänen 2009). Monikulttuurisessa ympäristössä tapahtuu erilaisten arvojen, asenteiden, taustojen sekä kommunikointi- ja toimintatapojen kohtaamisia, jotka sekä rikastuttavat, vihastuttavat että auttavat meitä ymmärtämään kulttuurista moninaisuutta (Jokikokko 2002; Salo-Lee 2009). Kulttuuri muovaa arvoja ja asenteita, jotka ohjaavat käyttäytymistämme ja valintojamme (Benn, Dagkas & Jawad 2011).

Eri kulttuureille on ominaista muuttuminen ja ne muovautuvat alati vuoropuhelussa toisten kulttuureiden kanssa, ottaen vaikutteita muista kulttuureista (Hall 2003; Huttunen ym. 2005). Muovautumista tapahtuu myös suhteessa niihin, jotka mielletään oman etnisen ryhmän tai kulttuurin jäseniksi (Huttunen 2005). Kulttuurirajat eivät ole yhtä selkeitä kuin valtioiden rajat, eivätkä toisaalta kaikki yksilöt identifioi itseään vain yhden kulttuurisen ryhmän jäseniksi (Huttunen ym. 2005; Piller 2012). Monikulttuurisuus yhdistää meitä kaikkia ja erilaisiin kulttuuriin ulottuvuuksiin jaottelu auttaa meitä ymmärtämään yksilön kulttuurista kokemusmaailmaa. Kulttuurin mukaan tehtäviä jaotteluita on kuitenkin käytettävä harkiten, jotta vältymme stereotyyppiseltä ajattelulta. (Bennett & Bennett 2004; Paavola & Talib 2010, 11.)

Piller (2012) nostaa perinteisen, ryhmänjäsenyyteen perustuvan, määrittelyn rinnalle käsityksen kulttuurista kommunikoinnin välineenä. Pillerin mukaan tiettyyn yhteisöön itsensä identifioiva henkilö ei koskaan tule tapaamaan kaikkia kyseisen ryhmän jäseniä, eikä tästä johtuen ryhmä itsessään ilmennä kulttuuria, vaan oikeastaan kulttuuri muodostuu ryhmänjäsenten rakentaessa kulttuuria omilla tahoillaan. Voidaan sanoa, että “people culture” eli ihmiset tekevät kulttuurin. Kulttuuri ei siis näyttäydy yhtenä objektiivisena ryhmänä, vaan oikeastaan ryhmän jäsenten ilmentämänä vuorovaikutuksena. (Piller 2012.)

Identiteetti on vahvasti kytköksissä kulttuuriin, sillä se ilmentää yksilön minäkuvaa ja sen piirteet vaihtelevat kulttuurin mukaan (Hall 2003; Talib 2002). Identiteetti nousee keskeiseksi käsitteeksi pohdittaessa kulttuurin merkitystä yksilön kasville ja psyykkiselle eheydelle (Räsänen 2002). Tällöin viitataan usein *etniseen identiteettiin* tai *kulttuuri-identiteettiin*. Etnisyys ja kulttuuri kietoutuvat usein suomalaisessa keskustelussa toisiinsa. Kyseisillä käsitteillä pyritään selittämään muita ilmiöitä ja tarkkailemaan ryhmien välisiä suhteita.

Etnisyydellä tarkoitetaan kulttuuriin perustuvaa erontekojen systeemiä, jossa etnisiä ryhmiä yhdistää yhteinen alkuperä. (Huttunen 2005.) Erilaisia kulttuureja heijastavien identiteettien kohdatessa syntyy monikulttuurisuutta, mikä taas antaa yksilölle mahdollisuuden omaksua useampi identiteetti (Talib 2002, 40–48). Nykypäivän globalisoituvassa maailmassa yksilön identiteetti ei enää välttämättä ole vakaa ja vakiintunut, vaan se muuttuu alati uusien elementtien ja tilanteiden vaikutuksesta (Hall 2003). Uudenlaisissa vuorovaikutustilanteissa ja konteksteissa yksilön etnisyys saa väistämättä uusia muotoja ja samalla myös vallitseva “kulttuuri” muuttuu (Huttunen 2005).

Muutto uuteen maahan voi horjuttaa yksilön minäkuvaa ja laittaa yksilön tarkastelemaan identiteettiään uudesta näkökulmasta. Identiteetti on koottava uudelleen, uuden ympäristön odotukset ja olosuhteet huomioiden. (Talib 2002, 41.) Muuton seurauksena tapahtuvaa uuteen kulttuuriin sopeutumista kutsutaan akkulturaatioksi. Paras tapa päästä osaksi uutta kulttuuria ja ympäristöä on integraatio, jolloin eri etnisistä ryhmistä tulevat yksilöt säilyttävät omat etniset identiteettinsä ja arvonsa sopeutuen samalla vallitsevan kulttuurin tapoihin. Verrattuna assimilaatioon eli sulautumiseen, jossa yksilö hylkää kokonaan oman kulttuurinsa, on integraatio yksilön henkisen hyvinvoinnin kannalta edullisin tapa asettua uuteen ympäristöön. (Talib 2002, 18–25.) Integraatiovaiheessa yksilö laajentaa omaa maailmankuvaansa ja käsitystään omasta itsestään erilaisten kohtaamiensa kulttuuristen näkemysten kautta (Bennett & Bennett 2004). Vuonna 2014 tehdyssä ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi - tutkimuksessa selvisi, että joka kolmas Suomessa asuva alle 25-vuotias ulkomaalaistaustainen nuori kokee samaistuvansa sekä suomalaisuuteen että taustamaahansa, eli he muodostavat identiteettiään integraation kautta. Mitä pidempään nuori oli asunut Suomessa, sitä todennäköisempää oli, että hänen strategiansa rakentaa identiteettiään oli joko integraatio tai sulautuminen. (Tilastokeskus 2017a.)

Kulttuuri-identiteetin yhteydessä nousee usein esille termi *toiseus*, jolla tarkoitetaan meissä syntyvää vierauden ja ulkopuolisuuden tunnetta liittyen johonkin meille tuntemattomaan (Paavola & Talib 2010, 12). Kyseistä termiä käytetään, kun puhutaan vaikeudesta kohdata toinen ihminen. Toiseuden perustana on ajatus siitä, että itselle tai toiselle ihmiselle tuotettu identiteetti näyttäytyy tavalla tai toisella yhteenkuulumattomana ja vieraana. (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002.) Tällaista olotilaa pyritään usein selittämään kulttuurilla, sillä ihmisillä on monesti tapana tarkastella ja tulkita asioita oman kulttuurinsa kautta (Salo-Lee 2009). Tyypillistä on, että neutraalin suhtautumisen sijaan toista arvioidaan poikkeavien ja eroavien

piirteiden kautta, mikä asettaa maahanmuuttajan tai hänen kulttuurinsa vähempiarvoiseen asemaan (Löytty 2005). Kuitenkin myös jokainen meistä edustaa itse jotain kulttuuria, jonka pohjalta rakennamme omaa kulttuuri-identiteettiämme. Tämä tukee tarvetta murtaa toiseuden tunteen synnyttämiä ennakkoluuloja. (Paavola & Talib 2010, 12.) Arvelemme, että tämän ajatuksen juurruttaminen koulumaailmaan voisi auttaa opettajia tukemaan jokaisen oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä sekä johdattaa myös oppilaita kohti toista kunnioittavaa käyttäytymistä ja suvaitsevaa elämäntyyliä. Koulumaailmassa kulttuurien moninaisuuteen ja yksilön identiteettiin liittyvät kysymykset ovat arkipäivää, mikä helpottaa niihin tarttumista ja monikulttuurisen koulutuksen toteuttamista (Räsänen 2007).

2.2 Maahanmuuttajat Suomen peruskouluissa

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomaan kansalaista, jonka aikomuksena on asettua asumaan uuteen maahan pidemmäksi aikaa (Maahanmuuttovirasto 2017; Talib 2002, 18). Toisin sanoen kaikkien maiden kansalaiset, jotka muuttavat Suomeen, ovat maahanmuuttajia. Myös henkilöä, joka on syntynyt Suomessa, mutta jonka vanhemmat tai toinen vanhemmista on muuttanut Suomeen, voidaan kutsua maahanmuuttajaksi. Tällöin kyseessä on toisen polven maahanmuuttaja, johon viitattaessa käytetään usein myös käsitteitä maahanmuuttajataustainen tai ulkomaalaistaustainen henkilö. (Väestöliitto 2017.) Toisaalta myös Suomeen palaavia suomalaisia eli niin sanottuja paluumuuttajia voidaan kutsua maahanmuuttajiksi (Tilastokeskus 2011).

Suurin osa Suomen maahanmuuttajista on ulkomaan kansalaisia tai ulkomaalaistaustaisia – Suomessa raportoitiin asuvan vuoden 2016 loppuun mennessä 180 eri kansalaisuutta ja ulkomaalaistaustaisten osuus koko väestöstä oli 6,6 %. Suurimman ulkomaalaistaustaisten ryhmän muodostaa Venäjä, jonka jälkeen tulevat Viro ja Ruotsi. Venäjä ja viro ovat myös puhutuimpia vieraita kieliä Suomessa. Kolmanneksi suurimmaksi vieraskielisten ryhmäksi Suomessa on noussut arabia. Henkilö, jonka kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame voidaan luokitella vieraskieliseksi. (Tilastokeskus 2017b.)

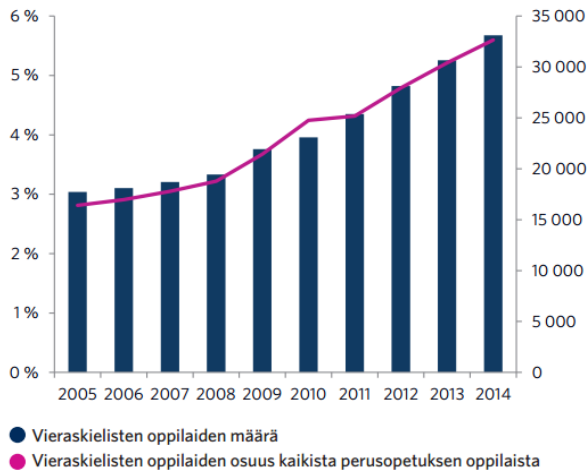
Tarkasteltaessa maahanmuuttoa vuosien saatossa, näyttää Suomi ennemminkin muuttajien lähtömaana kuin vastaanottajamaana. Kuitenkin 1990-luvulta alkaen, kylmän sodan päättyessä, on muuttoliike Suomeen lisääntynyt huomattavasti ja monikulttuurisuus on noussut ajankohtaiseksi ilmiöksi (Huttunen ym. 2005). EU:n laajentumisen myötä ensimmäinen suuri

muuttoaalto Suomeen tuli 2000-luvun loppupuolella (Tilastokeskus 2011). Syitä maahanmuutolle on ollut monia. Suomeen on tultu niin paremman toimeentulon, perheen kuin esimerkiksi opiskelun takia. Osa maahanmuutosta taas on tapahtunut vainojen vuoksi. Muuttoliikettä on tapahtunut molempiin suuntiin, mutta huomattavaa on, että suuri osa maahanmuuttajista on jäänyt asumaan vakituisesti Suomeen. (Martikainen, Saukkonen & Säävälä 2013.) Maahanmuutto on kuitenkin vielä suhteellisen tuore ilmiö Suomessa, josta kertoo se, että suurin osa maahanmuuttajista on asunut Suomessa vasta alle 10 vuotta (Helsingin kaupungin tietokeskus 2017).

Viime vuosina maahanmuutto on herättänyt paljon keskustelua mediassa. Myös sosiaalisessa mediassa keskustelu maahanmuuttoon liittyen on ollut vilkasta. Ketkä ovat maahanmuuttajia, millä perusteella he muuttavat Suomeen ja mikä on heidän asemansa yhteiskunnassamme? Muuttoliike on osaltaan vaikuttanut suomalaisen yhteiskunnan muuttumiseen, kansainvälistymiseen ja monikulttuuristumiseen, mikä on aiheuttanut kansalaisissa voimakkaita reaktioita. (Martikainen, Saukkonen & Säävälä 2013.) Kuvaan maahanmuuttajista on vaikuttanut esimerkiksi vuoden 2015 pakolaiskriisi, jonka myötä Suomesta haki turvapaikkaa 32 476 ihmistä. Turvapaikanhakijat ovat osaltaan värittäneet keskustelua maahanmuutosta, vaikka oleskeluluvan saadessaan he eivät ole maahanmuuttajia, vaan *pakolaisia* eli ulkomaalaisia, joilla on perustellusti aihetta pelätä joutua vainotuksi. (Maahanmuuttovirasto 2015; 2017.) Maahanmuuton vaikutuksia tarkastellessa on hyvä muistaa, että Suomi on ollut kautta aikain monikulttuurinen.

Monien mielissä termi maahanmuuttaja liitetään yksilön ihonväriin tai ulkonäköön. Maahanmuuttajuutta ei esimerkiksi yhdistetä samojen ulkonäköpiirteiden vuoksi ruotsalaisiin, vaikka kyseessä olisikin maahanmuuttaja. Maahanmuuttajaa pidetään jonain erilaisena. Huomioitavaa on, että kyseessä voi olla toisen tai kolmannen polven maahanmuuttaja, joka oikeastaan kokee itsensä suomalaiseksi. Maahanmuuttajia ei näin ollen ole suotavaa tarkastella vain yhtenä yhtenäisenä ryhmänä, sillä jokaisen perheen taustat ja elämäntilanteet ovat yksilöllisiä (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Kuten aiemmin mainitsimme, myös paluumuuttajat eli lähtömaahansa palaavat henkilöt yhdistetään joissain määrittelyissä maahanmuuttajiin, mikä tekisi suomalaisista useina vuosina oikeastaan suurimman maahanmuuttajaryhmän (Tilastokeskus 2011). Maahanmuutto näyttäytyy siis moniselitteisenä ja -tulkintaisena ilmiönä.

Perusopetuslain (25§ & 26§) mukaan jokainen Suomessa vakituisesti asuva lapsi on oppivelvollinen eli hänen on osallistuttava perusopetukseen. Näin ollen myös liikunnanopettajien päivittäinen työ saa väriä lisääntyneen maahanmuuton myötä. Erilaisten kulttuuri- ja kielitaustojen vaikutuksesta kouluista tulee yhä monimuotoisempia. Viimeisen vuosikymmenen aikana vieraskielisten oppilaiden osuus perusopetuksessa on kaksinkertaistunut (KUVIO 1), mikä haastaa kouluja pohtimaan omaa toimintakulttuuriaan (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Esimerkiksi opetuksen eriyttäminen ja uudenlainen organisointi sekä kielen tuomat ongelmat ovat osaltaan lisänneet opettajan työmäärää ja tuoneet uusia haasteita opettajan työnkuvaan (Soilamo 2008, 107–111). Vuoteen 2015 mennessä vieraskielisten oppilaiden osuus koko Suomen laajuisesti tarkastellen oli 5,7 % (Opetushallitus 2017).



KUVIO 1. Vieraskielisten oppilaiden määrä ja osuus kaikista perusopetuksen oppilaista vuosina 2005–2014 (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015).

Monikulttuurisuus jakautuu vaihtelevasti ympäri Suomen kouluja, lähtien 1990-luvun ensimmäisestä maahanmuuttokohteesta Helsingistä. Pääkaupunkiseudulla monikulttuurisuus on ollut pinnalla jo useamman vuosikymmenen ajan ja näkyy näin ollen vahvasti sekä kouluissa että yleisessä katukuvassa. Esimerkiksi vuonna 2015 lähes kaksi kolmasosaa Helsingin väestönkasvusta selittyi ulkomaalaistaustaisilla ja vieraskielisiä oppilaita oli Suomen peruskouluissa suhteellisesti eniten Vantaalla (16,8 %) ja Helsingissä (16,6 %) (Helsingin kaupungin tietokeskus 2017; Opetushallitus 2017). Viime vuosina monikulttuurisuus on jakautunut tasaisemmin ympäri Suomea lisääntyneen maahanmuuton ja pakolaisten

sijoittamisen myötä. Suurin osa ulkomaalaistaustaisista asuu Suomen rannikkoseudulla: Ahvenanmaalla (14,1 %), Uudellamaalla (12,3 %), Pohjanmaalla 6,6 % ja Varsinais-Suomessa 6,7 % (Tilastokeskus 2017c). Pohjanmaalla, muun muassa Närpiön ja Korsnäsän kunnissa, vieraskielisten oppilaiden suhteellinen osuus olikin pääkaupunkiseudun ja Turun (14,2 %) ohella merkittävä, 11,9–16,8 %, vuonna 2015 (Opetushallitus 2017).

Suomessa ulkomaalaistaustaiset on huomioitu Suomen perustuslaissa (17§), jonka tarkoituksena on turvata vähemmistöjen kielen ja kulttuurin ylläpito sekä kehitys. Monikulttuurisuus on myös mainittu Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2017) tavoitteissa, joiden nojalla pyritään turvaamaan kieli- ja kulttuurivähemmistöille sekä muille erityisryhmille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua kulttuuriin ja tuoda esiin myös omaa luovuuttaan.

2.3 Monikulttuurinen osaaminen

Globalisaation ja monikulttuurisuuden myötä kulttuuriset kohtaamiset ovat tulleet osaksi yhä useamman ihmisen arkipäivää. Kulttuurienvälisissä tilanteissa toimiminen tuskin kuitenkaan on itsestänselvyys ja monikulttuurinen osaaminen näyttäytyy muuttuvan yhteiskunnan haasteena. (Räsänen 2007; Salo-Lee 2009.) Valtaväestön ajattelutavoilla ja suhtautumisella on suuri vaikutus maahanmuuttajien sopeutumiseen. Esimerkiksi opettajat voidaan nähdä tärkeinä vaikuttajina oppilaiden elämässä, sillä Suomessa lapset ja nuoret viettävät merkittävän ajan elämästään kouluympäristössä. Siksi opettajan taidot toimia monikulttuurisessa ympäristössä voivat olla tärkeä osa oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyä. (Paavola & Talib 2010, 74; Räsänen 2009; Talib 2002, 14.) Monikulttuurisen kasvatuksen tarkoituksena on edistää yksilöiden välistä tasa-arvoa ja jokaisen inhimillistä arvokkuutta – kulttuurista moniarvoisuutta (Talib 2002, 37–38).

Puhuttaessa opettajan työstä monikulttuurisessa ympäristössä nousevat esille useat erilaiset käsitteet, kuten *interkulttuurinen kompetenssi*, *monikulttuurinen osaaminen* ja *kulttuurinen herkkyys*, joilla viitataan haluun ja kykyyn toimia erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja tehdä omista ennakkoluuloista ja oletuksista riippumattomia ratkaisuja (Bennett & Bennett 2004; Jokikokko 2002; Salo-Lee 2007; Siljamäki 2017; Paavola & Talib 2010, 77). Interkulttuurisuus tarkoittaa eri kulttuurien välillä tapahtuvaa, kulttuurienvälistä vuorovaikutusta (Jokikokko 2002) ja kulttuurinen herkkyys viittaa ymmärrykseen ja jokaisen yksilölliseen ja aitoon kohtaamiseen (Bennett & Bennett 2004). Tässä tutkimuksessa puhumme opettajien

monikulttuurisesta osaamisesta, sillä koemme, että kyseinen käsite on helpoin ymmärtää ja näin ollen myös yhdistettävissä koulutuksen kentälle. Monikulttuurinen osaaminen on uusien perspektiivien omaksumista ja muiden kulttuurien olemassaolon tiedostamista. Se on irtautumista omakulttuurikeskeisyydestä eli asioiden tarkastelusta vain oman kulttuurin näkökulmasta. (Salo-Lee 2009.) Monikulttuurisesti osaavalla opettajalla on valmiuksia muodostaa yhteisymmärrystä ja vuorovaikutusta kulttuuritaustoiltaan erilaisten ihmisten välille ja kohdata jokainen oppilas subjektiivisena yksilönä sen sijaan, että hän kohtelisi oppilasta esimerkiksi vain tietyn viiteryhmän jäsenenä (Jokikokko 2002; Lamminmäki-Kärkkäinen 2002). Monikulttuurinen osaaminen on kykyä ylittää toiseus (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002).

Halutessaan vaikuttaa ennakkoluuloihin ja jokaisen yksilölliseen kohtaamiseen, on opettajan syvennyttävä pohtimaan omaa arvomaailmaansa (Paavola & Talib 2010, 13). Käyttäytymisen lisäksi olennaisena osana monikulttuurista osaamista näyttäytyvät yksilön ajatukset ja tunteet eli niin sanottu mentaliteetti. Tietoisuus omasta kulttuurista, kulttuurisista arvoista ja kyky ymmärtää erilaisten kulttuurien ominaispiirteitä ilman stereotyyppistä luokittelua ilmentävät opettajan interkulttuurista ajattelutapaa. (Bennett & Bennett 2004.) Salo-Leen (2009) mukaan tällaista myös kulttuuriseksi lukutaidoksi kutsuttua osaamista on mahdollista rakentaa tasa-arvoisen eli dialogisen vuorovaikutuksen kautta. Henkilökohtaisista ajatuksista ja mielipiteistä ei ole täysin luovuttava, mutta omista arvottavista näkökulmista on osattava päästää irti. Vastavuoroisuus, vastuu ja välittäminen ovat kulttuurienvälistä ymmärrystä rakentavan dialogin perusta, joka antaa jokaiselle myös mahdollisuuden kehittää kulttuurienvälistä osaamistaan.

Opettaja muodostaa omaa ymmärrystään ja kompetenssiaan henkilökohtaisten kokemustensa kautta. Monikulttuurisen osaamisen kehittymistä edesauttaa muun muassa kahden tai useamman kielen taitaminen, ulkomailla asuminen tai tilaisuudet, joissa yksilön on täytynyt katsoa jotakin asiaa tai tilannetta valtaväestöstä poikkeavalla tavalla. (Paavola & Talib 2010, 77.) Laaja-alainen osaaminen vaatii kuitenkin myös paljon muuta, kuin vain eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa kommunikointia ja monikulttuurisissa ympäristöissä olemista (Salo-Lee 2007). Esimerkiksi teoriapohjainen oppiminen edistää huomattavasti monikulttuurisen osaamisen rakentumista, verrattuna pelkkien käytännön kokemusten kartuttamiseen (Bhawuk & Triandis 1996). Monikulttuurinen osaaminen ei myöskään ole sidoksissa vain tiettyihin tietoihin ja taitoihin, vaan se muodostuu kokonaisvaltaisesta tavasta lähestyä vaihtelevia tilanteita. Opettajan ajattelu ja toiminta

pohjautuvat hänen omiin eettisiin arvoihinsa, eikä toimintaa nähdä ainoastaan kykynä suoriutua kiitettävästi muuttuvassa ja moninaisessa ympäristössä. (Jokikokko 2010.) Sekä kulttuurinen tietoisuus, tietämys, motivaatio että taidot ovat osa opettajan monikulttuurista osaamista (Salonen 2007).

Kulttuuriseen moninaisuuteen suhtautuminen voi olla joko aktiivista tai passiivista ja sitä voidaan muodostaa sekä kriittisesti valikoiden että avoimesti uutta omaksuen (Räsänen 2002). Utelias asenne ja positiivinen suhtautuminen kulttuuriseen moninaisuuteen kannustavat opettajaa ottamaan selvää kulttuurienvälisistä eroista ja kohtaamaan erilaisia oppijoita (Bennett & Bennett 2004; Paavola & Talib 2010, 75). Oppilaiden taustojen ja muiden elämänmuotoon liittyvien tekijöiden tunteminen tukee ymmärryksen rakentumista (Talib 2002, 52). Opettajalta vaaditaan perehtymistä eri kulttuureista tulevien oppilaiden arvoihin ja tapoihin, jotta hän pystyy suunnittelemaan opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet jokaisen tarpeet huomioiden. Myös laaja yhteiskunnallinen tietous ja ymmärrys näyttäytyvät opettajan työtä tukevinä tekijöinä. (Jokikokko 2002.) Opettaja rakentaa vuorovaikutussuhdetta itsensä ja oppilaan välille pyrkimällä aktiivisesti ymmärtämään toista (Lamminmäki-Kärkkäinen 2002).

Jokaiselle kulttuurille on kuitenkin ominaista muuttuminen ja tästä johtuen oppilaita ei tulisi liikaa erotella kulttuurin perusteella (Paavola & Talib 2010, 27). Dervin (2015) painottaa monikulttuurista opettajien täydennyskoulutusta koskevassa tutkimuksessaan, että kulttuuristen erojen sijaan tärkeintä olisi kiinnittää huomio yksilön identiteettiin. On tyypillistä, että kulttuuri-käsitteen yhteydessä jähmetytään ajatukseen omasta itsestä ja toisista. Kulttuurin tai esimerkiksi sukupuolen tai uskonnon mukaan jaottelun sijaan olisi olennaisempaa keskittyä jokaisen yksilölliseen toimintaan ja piirteisiin. Myös Grimminger-Seidensticker ja Möhwald (2017) selvittivät interkulttuurisen opetuksen yhteyksiä oppilaiden asenteisiin ja totesivat, että kulttuuriin tai etnisyyteen liittyvä keskustelu oli oikeastaan melko vähäistä oppilaiden arkipäivässä. Toiseuden tunteet eivät olleet yhteydessä maahanmuuttajataustaan, vaan ryhmän ulkopuolelle saatettiin jättää muista syistä, mikä kannustaa lähestymään yhteistyötä ja toiseuden tunteen ylittämistä moninaisista näkökulmista.

Kaiken kaikkiaan monikulttuurisen osaamisen rakentuminen näyttäytyy monimuotoisena ja yksilöllisenä prosessina. Se ei myöskään ole vain opettajan väline, vaan myös olennainen osa lasten ja nuorten kanssakäymistä ja jokapäiväistä elämää (Grimminger-Seidensticker & Möhwald 2017). Tulevaisuudessa oppilaat tulevat tarvitsemaan tuekseen ymmärrystä

globalisoituvasta maailmasta, taitoja tehdä monikulttuurista yhteistyötä ja välineitä laajentaa maailmankuvaansa (Räsänen 2009). Kouluaikaa voidaan pitää otollisena näiden taitojen kehittymisen kannalta, sillä koulussa oppilaat oppivat omat oikeutensa ja velvollisuutensa ja myös ihmisen toimintaa sekä vuorovaikutussuhteita säätelevät moraali ja tunneäly kehittyvät (Uusikylä 2002, 11). Kulttuurienvälistä ymmärrystä ja herkkyyttä on mahdollista lisätä liikuntatunneilla esimerkiksi yhteistyötä vaativien pelien ja leikkien kautta (Grimminger-Seidensticker & Möhwald 2017).

3 KEHOLLISUUS

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen kaksi keskeistä käsitettä ovat monikulttuurisuus ja kehollisuus. Kehollisuus on noussut uudella tavalla esiin kasvatuksen kentällä äskettäin käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) myötä. Tässä luvussa määrittelemme kehollisuuden käsitettä sekä tutkimuksemme kannalta keskeisiä alakäsitteitä siltä osin kuin ne liittyvät tutkimuksemme teemoihin.

3.1 Keho ja ruumis

Kirjallisuudessa käsitteitä keho ja ruumis saatetaan käyttää lähes synonyymeina. Tanssi- ja liikuntakokemusten yhteydessä kirjallisuudessa puhutaan ruumiillisuudesta ja ruumiillisista kokemuksista (mm. Nurmi 2010; Rouhiainen 2011; Välimäki 2006), mutta myös kehollisuudesta ja kehollisista kokemuksista (mm. Anttila 2009; Kalaja 2007; Laine 1997). Suomen kielessä käsitteitä keho ja ruumis ei ole täysin pystytty erottamaan toisistaan. Käsitteillä voi kuitenkin olla vivahde-eroja asiayhteydestä riippuen. Tässä tutkielmassa käytämme käsitettä keho ruumiin sijaan. Käsitteemme mukaan sanassa ruumis korostuu ihmisen fyysinen vartalo, kun taas keho on käsitteenä kokonaisvaltaisempi. Nojautumme tässä tulkintaan, jonka mukaan saksankielinen käsite ruumis viitaten sanaan Körper tarkoittaa materiaalista kokonaisuutta, joka on orgaanista, biologista ja fysiologista. Keho, Leib, sen sijaan viittaa kokemukselliseen ulottuvuuteen (mm. Kauppila 2012, 65).

Keho voidaan määritellä eri tavoin ja keholla on monia merkityksiä. Merkitykset eivät ole vain sävyeroja, vaan kyse on erilaisista, jopa vastakkaisistakin tutkimusasenteista ja näkökulmista. Määrittelyn ongelma onkin yleisyydessään filosofinen. Kehon määrittelyssä olennaista on tarkastelijan näkökulma. Kirjallisuudessa puhutaan muun muassa kehosta subjektina, kehosta sosiaalisena ilmiönä, fyysisestä kehosta sekä objektikehosta. Tällöin kyseessä on siis fenomenologinen näkökulma, jota useat tutkijat erityisesti tanssin saralla edustavat. Tutkielmassamme tarkastelemme kehoa ja kehollisuutta kehofenomenologisista lähtökohdista käsin. Tässä näkökulmassa ihminen nähdään kokonaisuutena, jossa keho on olemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus. (Mm. Anttila 2009; Laine 1997, 157; Rouhiainen 2011; Siljamäki 2013.)

Laine (1997) esittää fenomenologiaan nojaten neljä erilaista näkökulmaa kehon ja kehollisuuden määrittelyyn, jotka otamme lähempään tarkasteluun. Kun puhutaan fyysisestä kehosta, tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä henkinen minä, tietoisuus, sielu ja tajunta eivät ole. Fyysisen kehon käsite sisältyy dualistiseen ajattelumalliin, jonka mukaan ihmisessä on kaksi puoliskoa, henkinen ja materiaalinen, jotka sulkevat toisensa ulkopuolelleen. (Laine 1997, 158.) Toinen näkökulma kehon tarkasteluun on subjektiivinen keho. Subjektiivisen kehon määrittelyssä ajatellaan, että ihmisen minuus ja keho ovat yhtä. ”Minä olen keho, se olen minä, joka tässä istun ja kirjoitan” (Laine 1997, 161). Tämä tulkinta rikkoo dualismin ja antaa kuvan ihmisestä kokonaisvaltaisena olentona. Fenomenologisessa analyysissä ei kuitenkaan rajoituta ainoastaan näkökulmaan, jossa voidaan sanoa: olen toimiva, aistiva keho suhteessa maailmaan. Kolmas tarkastelunäkökulma kehoon on niin sanottu objektivoitu keho, jossa keho on kokemuksellinen, mutta sitä tarkastellaan ulkopuolelta tai ulkopuolisen silmin. Tällöin kyse on aina jostain kehon osasta, ei kokonaisuudesta. Objektikeho korostuu silloin, kun kehossa tapahtuu jokin muutos, esimerkiksi kivun tunne. Tällöin käännyimme kohti omaa kehoa ja siitä tulee meille kohde, eli objekti. Laineen (1997) neljäs määrittely on keho ilmaisuna ja merkityksinä. Tässä määritelmässä keho ja kehollisuus rakentuvat esimerkiksi ilmeinä, eleinä, liikkeinä ja puheena. Keho on sosiaalinen ilmiö, jota tulkitaan ja ymmärretään yksilöllisten, sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten valossa. Kaiken kaikkiaan fenomenologinen lähtökohta on, että aistiva keho on monimutkainen mahdollisuuksien kenttä, joka on jatkuvassa muutosprosessissa; keho on osa ihmisen minuutta, mutta se on myös välttämättä jaettava (Parviainen 1995, 33).

3.2 Kehollisuus

Tutkimuksessa käytämme käsitettä kehollisuus kuvaamaan niitä kokemuksia, jotka liittyvät omaan kehoon sekä siitä saataviin aistimuksiin. Nojaamme pohdinnassamme merkittävän kehofenomenologiaa edistäneen filosofin Maurice Merleau-Pontyn (1962) ajatteluun. Tässä ajatusmallissa kehollisuus nähdään ihmisyyden perustana, siis myös mielen ja tajunnan perustana. Kehollisuuden yhteydessä puhutaan usein myös kehollisesta tiedosta ja kehollisesta oppimisesta (mm. Anttila 2009; Siljamäki, Kalaja, Perttula & Kokkonen 2016). Kehollisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa sekä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, johon liittyy sosiaalinen ja fyysinen todellisuus. Kehollinen tieto taas on informaatiota, joka syntyy aistimusten, havaintojen, tuntemusten, elämysten ja tunteiden pohjalta. Tällainen tieto on henkilökohtaista ja kokemuksiin perustuvaa. (Anttila 2009, 32–33.)

Kehotietoisuus taas viittaa yksilön tietoisuuteen omasta koetusta kehostaan (Kauppila 2012, 67).

Kehollisuuden tarkastelussa hyödynnämme psykologi ja filosofi Lauri Rauhalan (2005) holistista ihmiskäsitystä, joka on yleinen ihmiskäsitys kehollisuuden tutkimuksessa (mm. Kauppila 2012; Siljamäki ym. 2016.) Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen monitasoisuus näkyy kolmena perusmuotona, jotka ovat kehollisuus, tajunnallisuus sekä situationaalisuus. Oleellista on, että kaikki perusmuodot kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Kehollisuus holistisessa ihmiskäsityksessä viittaa olemassaoloon orgaanisena tapahtumana, mutta siihen liittyy myös tajunnalliset kokemukset ja sisällöt. Tajunnallisuuden osa-alue taas merkitsee ihmisen psyykkis-henkistä kokonaisuutta. Situationaalisuus viittaa siihen, että ihminen on kietoutunut todellisuuteen sen hetkisen elämäntilanteensa kautta. (Rauhala 2005, 41–47.)

Aiemmin kehollisuuden tutkimus miellettiin vain luonnontieteelliseksi tutkimukseksi, jolloin tutkimusasenne oli puhtaasti naturalistinen. Kehollisuuden luonteen määrittäminen vaihteli luonnontieteen alasta riippuen; fysiologi saattoi tutkia koko kehon toimintakykyä, kun taas aivotutkija keskittyi kehon ja sen toiminnan tarkasteluun ”pään sisältä” käsin (Kuhmonen 1997, 169). Kehollisuudesta on kuitenkin tullut yhä suosittu teema myös täysin toisen tyyppisessä ihmistutkimuksessa. Anttila (2009) puhuu niin sanotusta kehollisesta käänteestä, joka kuvaa tätä uudenlaista tarkastelua kehoon ja kehollisuuteen. Viime vuosina kehollisuuden tarkastelussa on korostunut monitieteinen teoreettis-filosofinen lähtökohta, jossa korostuvat ihmisen kokonaisvaltaisuus filosofisten käsitysten valossa sekä tuoreet näkökulmat empiiristen tieteiden alalta. (Mm. Anttila 2009; Siljamäki 2013.) Kuten aiemmin mainittu, lähestymme kehollisuutta fenomenologisesta näkökulmasta. Tavoitteena on kokemukselle näyttäytyvien ilmiöiden paljastaminen. Lähtökohtana on subjektiivinen maailma, joka on yksilöllisesti koettu ja merkityksellinen. (Kuhmonen 1997, 174–175; Parviainen 2011; Siljamäki 2013.)

Kehollisuuden näkökulmassa ajatellaan, että ihminen tarkastelee ja havainnoi toimintaansa kinesteettisesti. Pedagogisesta näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että pyritään saamaan oppilas keskittymään enemmän siihen, miltä jokin liike tuntuu kuin miltä se näyttää. Kalajan (2007) mukaan kinesteettinen havainnointi voi parhaimmillaan vähentää oman kehon ulkokohtaista arviointia ja lisätä luottamusta omiin tuntemuksiin liikkeen tuottamisessa. Oman toiminnan tarkastelu ”sisältä päin” rohkaisee itsereflektioon sekä auttaa kehittämään tekniikoita, joilla rakentaa myönteistä minäkuvaa. (Mm. Fortin & Girald 2005; Kalaja 2007)

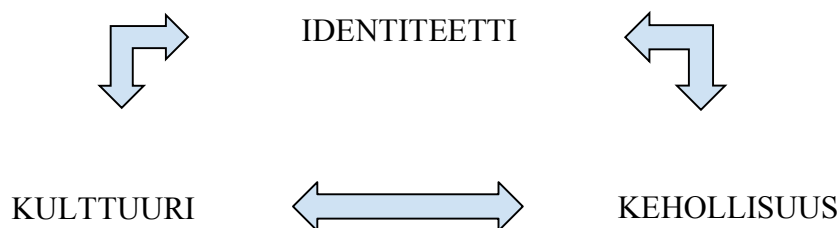
Yhteyksiä kehollisuuden ja myönteisen minäkuvan rakentumisen väliltä on löydetty myös, kun tarkastellaan kehollista ilmaisua osana kehollisuutta (mm. Kokkonen 2014; Siljamäki 2013). Kuten mainittu, itsetunto on yhteydessä tunteisiin sekä mielialaan. Kehollisen ilmaisun vahvuutena on, että se tarjoaa keinon esimerkiksi tunteiden ilmaisuun. Tutkimuksissa on osoitettu, että lapset ja nuoret ovat tavoittaneet tanssin kautta voimakkaita tunnekokemuksia, kuten vapautta, virtaavuutta, iloa ja jännitystä. Tanssin on osoitettu myös tukevan luovuutta, yhteishenkeä ja kulttuurista tietoutta, sekä monia myönteisiä tunteita, kuten iloa ja onnellisuutta. (Mm. Anttila 2015; Bond & Stinson 2000; Kokkonen 2014; Siljamäki 2013).

3.2.1 Kehollisuus osana identiteettiä

Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen (2000, 112) määrittelee identiteetin kokonaisuudeksi minästä, johon kuuluvat minäkäsitys sekä mielikuvat itsestä. Keskitymme tutkimuksessamme yksilön ja kulttuurin välisiin kytköksiin, joten lähestymme identiteetin käsitettä osittain kulttuurisesta näkökulmasta. Siljamäen (2013, 63) mukaan erilaisten kulttuurien kohtaaminen antaa tilaisuuden tarkastella omaa identiteettiä uudesta näkökulmasta. Kulttuurintutkija Stuart Hallin (2003) mukaan kulttuuri on tärkeimpiä identiteetin muodostamisen ja ylläpitämisen tekijöitä. Hall kuvaa kulttuuria yhteisten merkitysten järjestelmäksi eli niin sanotuksi *merkityskartaksi*, joita samaan ryhmään, yhteisöön tai kulttuuriin kuuluvat käyttävät ymmärtääkseen maailmaa. Yhteinen merkityskartta luo tunteen myös yhteisestä identiteetistä.

Toisaalta identiteetti kytkeytyy myös kehollisuuteen sekä yksilön käsityksiin omasta kehosta. Lapsella oman identiteetin löytyminen tapahtuu samastumisen kautta; lapsi jäljittelee niitä ihmisiä, joita hän ihailee ja joiden kaltainen hän haluaisi olla, ja saavuttaa siten myös oman

identiteettinsä. Identiteetti on minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaava tunne, sekä käsitys siitä, keneksi on kasvamassa. Se on minän tai minuuden kokonaisuus, joka rakentuu muun muassa minäkuvasta, itsetunnosta ja kehollisuudesta. (Keltikangas-Järvinen 2001, 112.) Syvennymme identiteetin käsitteeseen kehonkuvan kautta, jonka käsitämme osaksi yksilön kehollista identiteettiä. Siljamäen (2013) pohdintaan nojaten ihminen osallistuu sosiaaliseen todellisuuteen ja ympäröivään kulttuuriin kehollisuutensa mahdollistamana ja rajoittamana. Kehollisuus, kulttuuri ja identiteetti voidaan näin ollen ajatella olevan tiiviisti kytköksissä toisiinsa.



KUVIO 2. Identiteetin osatekijöitä

3.2.2 Kehonkuva

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä kehonkuva, joka on keskeinen käsite tutkimuskysymystemme kannalta. Yksi tutkimuskysymyksemme selvittää, miten kehollisuus ilmenee monikulttuurisen ryhmän opetuksessa, joten tutkimuksen kannalta olennaista on selvittää, minkälainen käsitys opettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden suhteesta omaan kehoonsa. Haastatteluissa käytimme käsitettä myönteinen kehosuhde, jonka uskoimme olevan selkeä ja helpommin ymmärrettävä, mutta toisaalta antavan meille tietoa oppilaiden kehonkuvasta.

Käsite kehonkuva on käännetty englannin kielen sanasta *body image*. Käsitteen selkeä määrittäminen on haastavaa useiden päällekkäisten määritelmien vuoksi. Kirjallisuudessa esiintyy muun muassa termejä *body image* (kehonkuva), *body schema* (kehon kaava), *body percept* (kehohavainto), *body ego* (kehominuus) ja *body experience* (kehokokemus), mutta ne esiintyvät usein ilman riittävää erittelyä käsitteiden tarkoituksesta. Edellä mainitut käsitteet liittyvät kuitenkin moniulotteisesti kehon kokemiseen. Tutkimuksissa kehonkuva-käsitettä on

käytetty kuvaamaan sitä, kuinka tyytyväinen henkilö on omaan kehoonsa (Burns 1982). Hieman laajempi käsitys kuitenkin on, että kehonkuva tarkoittaa ihmisen havaintoja, kokemuksia sekä käsityksiä omasta kehosta (Klemola 2004, 82).

Burns (1982, 52) määrittelee kehonkuvan evaluatiiviseksi eli arvioiduksi kuvaksi, jonka muodostamme mieleemme omasta fyysisestä kehostamme. Ihmisellä on siis käsitys omasta kehostaan, joka on enemmän kuin kuva, jonka peilistä näemme. Burnsin (1982, 52) mukaan kehonkuva rakentuu neljästä eri osa-alueesta, jotka ovat todelliset subjektiiviset havainnot, sisäistetyt psykologiset tekijät, sosiaaliset tekijät sekä ideaalinen kehonkuva. Kehonkuva on moniulotteinen ja myös kulttuurinen ilmiö, joten ihanteellisen kehon idea ja sen ulottuvuudet vaihtelevat hyvin paljon eri kulttuurien ja aikakausien välillä (Burns 1982, 51). Fyysisen puolen lisäksi kehonkuva on siis psykologinen ilmiö, johon sosiaaliset tekijät vaikuttavat voimakkaasti.

Keltikangas-Järvisen (2001, 101) mukaan minän syntymisen ensimmäinen vaihe on kehon kaavan muodostuminen eli kehollisen minän syntyminen. Varhaislapsuudessa ihmisen minäkuva koostuu lähinnä lapsen kokemuksesta omasta itsestään fyysisenä olentona; kehonkuvaan liittyy tällöin keholliset kokemukset, aistit sekä motoriikka (Burns 1982, 53). Tässä vaiheessa lapsi havaitsee olevansa fyysisesti muista ihmisistä ja ulkomaailmasta irrallinen hahmo. Kehonkuvan syntymiseen liittyy myös peilisuhteen muodostuminen. Peilisuhte tarkoittaa sitä, että lapsi alkaa peilata itseään ja omaa toimintaansa vanhempien reaktiosta. Vanhempien antama ”peili” näyttää lapselle, millainen hän on ja pian lapsi oppii toimimaan sen mukaan. Tässä voidaan nähdä alku itsetunnon kehitykselle. Vasta kehonkuvan muodostumisen jälkeen lapsen psykologinen minä alkaa kehittyä. Koko kehitys perustuu kuitenkin vuorovaikutukseen ympäristön kanssa: lapsi tekee jotain ja ympäristö vastaa siihen, tai ympäristö kohdistaa odotuksia, joihin lapsi vastaa. (Keltikangas-Järvinen 2001, 101–103.)

3.3 Kehollinen oppiminen

Kehollinen oppiminen tuo kokonaisvaltaisuudellaan haastajan koulumaailmassa vallitsevalle konstruktivismille (Anttila 2009). Suomalaisista tutkijoista kehollisuuden tutkimuksen uranuurtajiin kuuluvat tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2011) ja ruumiillisesta oppimisesta puhuva Leena Rouhiainen (2011). Vaikka Anttila (2011) ja Rouhiainen (2011) käyttävätkin eri termejä, *kehollinen oppiminen* ja *ruumiillinen oppiminen*, tuovat he molemmat kehollisuuden yhteydessä keskiöön kehon ja mielen yhteyden, aistien ja havaintojen

merkityksen sekä kehollisen, sosiaalisen ja kulttuurisen elämysmaailmamme. Myös Heli Kauppila (2012) ja Mariana Siljamäki (2013) ovat hyödyntäneet tanssipedagogiikkaan pohjautuvien tutkimustensa yhteydessä kehollisen oppimisen käsitettä.

Kehollinen oppiminen pohjautuu ajatukseen siitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuusmaailmassa ihmisten välillä. Näin ollen kehollinen toiminta liitetään keskeiseksi osaksi oppimistapahtumaa. Kehollisella toiminnalla viitataan niin liikkeeseen eli näkyviin toimintoihin kuin kehossa tapahtuviin aistimuksiin, kokemuksiin ja fysiologisiin muutoksiin. (Anttila 2013, 15; Siljamäki 2013, 78.) Kehollinen oppiminen on yhteydessä kokemukselliseen oppimiseen, joka tavoittelee myös kokonaisvaltaista oppimista. Kokemuksellisessa oppimisessa kehollisuus ei ole yhtä vahvassa asemassa kuin kehollisessa oppimisessa. (Siljamäki 2013, 78.)

Sekä somatiikka että neuro- ja kognitiotieteiden ala liittyvät kehollisuuteen ja keholliseen oppimiseen (Hari & Kujala 2009; Rouhiainen 2006). Rouhiainen (2006) kirjoittaa lainaten tunnettua kehomenetelmien kehittäjää, filosofi Thomas Hannaa, että: ”Soma on siis eletty keho, tai ainakin proprioceptorien, siis sisäaistien, tuottamia liikeaistimuksia ja -tunteuksia koskeva ulottuvuus”, avaten somatiikan käsitettä. Kehollinen integraatio eli lihas-hermojärjestelmän muodostamat kokonaisvaltaiset yhteydet kehon rakenteiden välille luovat pohjan liikkumiselle, keholliselle ilmaisulle, aktiiviselle toiminnalle ja vuorovaikutukselle. Näitä yhteyksiä ovat esimerkiksi hengitys ja kehon eri puolten välinen suhde. (Hackney 2002, 220–221.) Täten kehollisuuden yhteydessä on luontevaa puhua toiminnallisuudesta, jolle kehollinen integraatio luo perustan (Anttila 2013, 42).

Kehollisessa oppimisessa syntyy kehollista tietoa, jota pidetään ei-symbolistisena, omasta kehosta kumpuavana henkilökohtaisena informaationa. Yksilön havainnoissa ympäristöään, hän käsitteellistää asioita aistimusten, havaintojen, elämysten ja tunteiden avulla, antaen niille merkityksiä. (Anttila 2013, 33.) Kokemukset ja ajattelu synnyttävät ihmisessä vaihtelevaa toimintaa ja ajatuksia (Anttila 2014). Jokaisen yksilön ollessa erilainen, koetaan ympäristö monin eri tavoin (Hari & Kujala 2009). Kehollinen tieto voi myös saada yksilön tiedonprosessoinnin kautta itselleen todellisen merkityksen ja muuttua esimerkiksi kieleksi. (Anttila 2014). Tässä tapahtumassa kehollinen toiminta sekä kehon ja mielen välinen vuorovaikutus ovat keskeisessä asemassa (Siljamäki 2013, 78).

Kehollisen oppimisen yhteydessä puhutaan paljon kehontietoisuudesta, joka on oman kehon tiedostamista ja sen herkistämistä eri aistien havaitsemiselle (Siljamäki 2013, 80). Oma keho koetaan proprioseptiivisten aistihavaintojen kautta, jotka antavat informaatiota muun muassa kehon asennosta, sen liikkeistä ja tasapainosta. Suurin osa tästä informaatiosta kulkee tiedostamattomalla tasolla, eikä yksilö voi olla tietoinen kaikista kehon toimintaan liittyvistä aistimuksista suuresta tarkkaavaisuudesta huolimatta. (Klemola 2004, 85.)

Anttilan (2009) tanssijoille teettämä, kehollisia kokemuksia käsittelevä, tutkimus tukee väitettä siitä, että kehollisten kokemusten ja kielen muotoon rakentuvien reflektioiden välillä olisi selkeä yhteys. Harjoittamalla kehontietoisuutta ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus tulkita aiemmin merkityksettöminä pidettyjä kokemuksia. Tutkimus vahvistaa ajatusta siitä, että kehontietoisuus toimii ajattelun ja oppimisen perustana ja sitä voi myös harjoittaa. Myös Klemola (2004, 85) painottaa mahdollisuutta harjoittaa kehontietoisuutta. Kehontietoisuuden harjoittamista voidaan integroida koululiikuntaan esimerkiksi loppurentoutusten muodossa. Tällöin jokaiselle tarjoutuu tilaisuus pohtia omia ajatuksiaan ja tunteuksiaan omassa rauhassa. Siljamäki ym. (2016) muistuttavat esimerkiksi, että loppurentoutuksen jälkeen on hyvä pitää pieni avaava ja ajatuksia kokoava keskustelu. Näin oppilaat pääsevät purkamaan tunteuksiaan ja saavat vastauksia mieleen nousseisiin kysymyksiin.

Klemolan (2004, 86) mukaan kehollista oppimista ja kehon ja mielen yhteenkietoutuneisuutta tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti, sillä länsimaisessa dualismissa keho ja ajattelu on erotettu selvästi toisistaan. ”Luonnollinen” toimintamme perustuu dualismiin eli kehon ja mielen erilliseen asemaan. Klemola esittää, että arkipäiväinen toiminta on lähinnä ajattelua ja sisäistä puhetta ja olemuksemme kehollinen aspekti tulee esille vasta kun huomio suunnataan erityisesti siihen. Niin sanotun kehollisen (ruumiillisen) käänteen myötä kehon ja sen toiminnan tarkastelu yhtenevänä kokonaisuutena on kuitenkin ottanut tuulta siipiensä alle. Rouhiainen (2011) osoittaa kehollisuuteen liittyvään tutkimuskirjallisuuteen vedoten paikan, ajan ja kehollisen perspektiivin olevan sidoksissa tietouteemme.

4 MONIKULTTUURISUUS JA KEHOLLISUUS OSANA OPETUSSUUNNITELMAA

Syksyllä 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tuovat suunnitelmauudistuksellaan merkitystä tutkimuksellemme. Opettajia kannustetaan huomioimaan erilaiset, ainutlaatuiset oppijat yksilöllisesti ja oppilaan rooli aktiivisena toimijana korostuu (Opetushallitus 2014, 15–17). Uutena elementtinä ja merkittävänä osana oppimista korostuu kehollisuus, jonka huomioimista liikunnanopetuksessa myös tämä tutkimus tarkastelee. Lisäksi kulttuurinen moninaisuus on yhä merkittävämmässä asemassa uudessa opetussuunnitelmassa.

Tässä luvussa avaamme perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaa liittyen tutkimuksemme keskeisiin ilmiöihin kehollisuuteen ja monikulttuurisuuteen, jotka esiintyvät vahvasti myös liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa. Olemme huomioineet myös, että opetussuunnitelma ja sen tavoitteet eivät siirry kouluun sellaisenaan, sillä moni asia vaikuttaa tavoitteiden toteutumisen. Suunnitelmaa tulkitaan joka koulussa hieman eri tavoin, ja myös jokainen yksilö tekee oman tulkintansa. Koulumaailmassa muutos on hidasta, sillä vanhoista toimintamalleista siirtyminen uuteen on moniulotteinen prosessi. Tässä luvussa pyrimme nostamaan kuitenkin esille tutkimuksemme kannalta olennaisia kohtia opetussuunnitelmasta ja tarkastelemaan niitä kriittisesti.

TII huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä. (Opetushallitus 2014, 274, 434)

4.1 Monikulttuurisuus perusopetuksen opetussuunnitelmissa

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmien arvopohjissa ovat kautta aikain esiintyneet termit tasa-arvo ja demokratia (mm. Opetushallitus 1994). Avaamme tässä luvussa lyhyesti aikaisempien perusopetuksen opetussuunnitelmien arvopohjaa sekä pureudumme tarkemmin uuteen, vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Näkemyksemme mukaan on järkevää verrata lyhyesti monikulttuurisuuden asemaa opetustyössä aiempiin opetussuunnitelmiin, sillä kuten aiemmin kirjoitimme, koemme monikulttuurisuuskasvatuksen olevan tietynlaisessa murroksessa muun muassa lisääntyneen maahanmuuton myötä.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kulttuurin monimuotoisuus nähdään lisänä suomalaiseen kulttuuriin. Opetussuunnitelman perusteissa mainitut arvot tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys kannustavat huomioimaan maahanmuuttajataustaiset nuoret perusopetuksessa. Opetuksen tarkoituksena on mahdollistaa oppilaan oman kulttuuri-identiteetin muodostuminen. (Opetushallitus 2004, 14.)

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Opetushallitus 2004, 14)

Liikunnan oppiaineen tavoitteet vuoden 2004 opetussuunnitelmassa viittaavat kulttuuriseen moninaisuuteen kerran suvaitsevaisuuden muodossa. Opetus kannustaa kuitenkin yhteisölliseen ja muut huomioivaan toimintaan, jossa oppilas opettelee hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta. Eri kulttuurien huomioimisen ja esimerkiksi liikuntamuotojen monipuolistamisen sijaan liikunnanopetus perustuu kansalliseen liikuntaperinteeseen. (Opetushallitus 2004, 248–249.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kulttuurinen moninaisuus käsitetään rikkautena ja myönteisenä voimavarana. Se on ensimmäistä kertaa erotettu omaksi alaluvukseen perusopetuksen arvopohjassa. Suomalainen perusopetus rakentuu kulttuurien vuorovaikutuksen synnyttämän moninaisen suomalaisen kulttuuriperinnön pohjalta. Opetuksen tavoitteena on tukea jokaisen oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kasvua sekä ohjata oppilaita aktiiviseen toimijuuteen vallitsevassa kulttuurissa. Lisäksi kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen sekä toisen asemaan asettuminen näyttäytyvät tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä edistävinä tekijöinä. Perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohja ohjaa oppimiseen yli kieli- ja kulttuurirajojen ja korostaa jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta. (Opetushallitus 2014, 15–16.)

Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöönsä ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. (Opetushallitus 2014, 21)

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Opetussuunnitelmassa (2014, 28) nostetaan esille kielitietoisuuden merkitys, sillä oppivassa yhteisössä kieli on keskeisessä asemassa sekä oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä että identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Koulun arjessa korostuu eri kielten arvostus ja niiden luonnollinen, rinnakkainen käyttö. Opetuksessa tavoitteena on hyödyntää maan kulttuuriperintöä sekä jokaisen omaa ja ympäristön kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Tällä tavoin jokaisen oppilaan kulttuurienvälistä ymmärrystä, kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa on mahdollista kehittää. (Opetussuunnitelma 2014, 28.)

Räsänen (2009) tuo esiin kriittisen näkökulman koskien opetuksen rakentumista suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Vaikka vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on menty selvästi eteenpäin aikaisemmasta, antaa opetussuunnitelma vielä viitteitä valtakulttuuriin sopeutumisesta ja oman kulttuuri-identiteetin rakentumisesta sen mukaisesti. Globalisoituvassa maailmassa, jossa monikulttuurisuus voidaan nähdä monikerroksisena ilmiönä kulttuurien välistä vuorovaikutusta tulisi lähestyä vielä tasa-arvoisemmin. Räsänen mukaan monikulttuurisuutta ja kulttuurikasvatusta lähestytään juuri siellä, missä sitä on eniten, vaikka oikeastaan sen tulisi olla osa jokaisen arkea. Monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi olla filosofia, jonka ympärille kaikki opetus rakentuu. (Räsänen 2009.)

Jokaisen kulttuuri-identiteetin kasvun tukeminen ja erilaisuuden hyväksyminen ovat myös merkittävä osa liikunnan opetussuunnitelman arvopohjaa ja tavoitteita. Liikunnan oppiaineessa painottuvat sen mahdollisuudet edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Liikunta näyttäytyy opetussuunnitelmassa keinona tukea kulttuurista moninaisuutta. (Opetushallitus 2014, 148, 273, 434.) Täten näemme liikunnanopettajan työn myös merkittävänä osana maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista.

Liikunnan kehollinen ja vapaa luonne, joka ilmenee esimerkiksi leikkisyytenä ja toiminnallisuutena, tarjoaa oivan tilaisuuden yhteenkuuluvuutta rakentavalle toiminnalle, kannustaen maahanmuuttajataustaisia oppilaita mukaan yhteiseen toimintaan (Flores Aguilar ym. 2015 & 2017). Liikunnan ja liikkeen kautta on myös mahdollista tukea oppilaan kielen oppimista. Liikunnanopettaja voi oppitunneillaan esimerkiksi opettaa liikuntaan liittyvää sanastoa tai toimia yhteistyössä muiden oppiaineiden kanssa, toteuttaen monikulttuuristen ryhmien opetusta ilmiölähtöisesti opetussuunnitelman monialaisten tavoitteiden suunnassa.

(Opetushallitus 2014, 31–41; Siljamäki 2017.) Opetussuunnitelman mukaan jokainen opettaja onkin oman oppiaineensa kielen opettaja (Opetushallitus 2014, 28).

Kulttuurinen moninaisuus ei näydy ainoastaan liikunnan opetussuunnitelmassa, vaan koko perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvopohja tähtää jokaisen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtäävän opetuksen tarkoituksena on antaa jokaiselle tunne osallisuudesta ja siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan. Oppimisympäristö, jossa jokaisella on oikeus oppia, tukee muun muassa jokaisen identiteetin, maailmankuvan sekä ihmiskäsityksen rakentumista. Myös esimerkiksi lisäämällä yleistä arvopohdintaa eri tahojen, kuten kodin ja koulun, välillä on mahdollista parantaa jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä luoda turvallisuuden tunnetta kouluympäristöön. Rakentavan vuorovaikutuksen perusta on henkilöstön avoin suhtautuminen muun muassa eri uskontoihin, perinteisiin ja kasvatusnäkömyksiin. (Opetushallitus 2014, 15.)

4.2 Kehollisuus perusopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppimiskäsitystä, joka pohjautuu kehollisuuteen, kieleen ja eri aistien käyttöön (Opetushallitus 2014, 17). Kehollisuus tuo mahdollisuuksia monipuolisempaan ilmaisuun ja vuorovaikutukseen.

Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.
(Opetushallitus 2014, 17.)

Kehollisuus on suhteellisen uusi käsite opettamisen kontekstissa (Anttila 2011 & Rouhiainen 2011) ja jotta opetussuunnitelman perusteita voitaisiin toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla, on tärkeää saada tietoa tutkimuksen ja opetuksen avulla siitä, miten kehollisuus ilmenee liikuntatunneilla ja kuinka sitä voidaan tukea.

Aikaisemmat tutkimukset kehollisten kokemusten ja kielen muotoon rakentuvien reflektioiden yhteyksistä rohkaisevat lisäämään tietoutta kehollisuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista. Anttila (2009) on tutkinut tanssin ja liikkeen yhteydessä kehollista oppimista ja todennut

aistimisen, havaitsemisen, ajattelemisen ja yhteen liittämisen olevan keskeisessä asemassa kehollisuutta tarkastellessa. Yksilö aistii ja havainnoi kehollisia kokemuksiaan, antaen tuntemuksilleen merkityksiä ja liittäen ne omaan elämäntilanteeseensa. Kehollisen läsnäolon nähdään siis olevan vahvasti yhteydessä tajuntaan.

Liikunnan oppiaineen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. (Opetushallitus 2014, 148, 273, 433)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 148) liikunnan tavoitteissa painottuu yksilön kokonaisvaltainen hyvinvointi. Vuorovaikutuksellisuuden ja fyysisen aktiivisuuden ohella liikunnan oppiaine kannustaa lisäksi kehollisuuden huomiointiin. Siljamäen, Kalajan, Perttulan ja Kokkosen (2016) mukaan toimintakyvyn elementit sulautuvat toisiinsa liikunnan kehollisen luonteen ansiosta; esimerkiksi fyysinen harjoittelu vaikuttaa aina myös yksilön kokemusmaailmaan ja tätä kautta sekä sosiaaliseen että psyykkiseen toimintakykyyn.

Myönteinen suhtautuminen omaan kehoon on yksi liikunnan oppiaineen tavoitteista. Liikunnan tarjotessa mahdollisuuksia keholliseen ilmaisuun, on myös myönteistä suhtautumista omaan kehoon helpompi tukea. Vuosiluokkien 7-9 tavoitteissa painottuu minäkäsityksen vahvistaminen ja positiivinen suhtautuminen omaan muuttuvaan kehoon. Näinä murrosiän vuosina kehonkuva näyttelee tärkeää roolia. (Opetushallitus 2014, 434.)

Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen (Opetushallitus 2014, 433).

Erilaisten pedagogisten toimintatapojen avulla oppilaita voitaisiin lisäksi ohjata kohti kokonaisvaltaista ihmisyyttä (Siljamäki ym. 2016). Uskomme, että kehollisuuden avulla pystyttäisiin tarjoamaan lisää variaatiota opettamiseen ja toiminnallisten menetelmien avulla kasvattamaan esimerkiksi yhteisöllisyyttä sekä huomioimaan paremmin erilaiset oppijat ja oppimistyyli. Esimerkiksi kulttuuri-identiteetin rakentaminen on yksi suomi toisena kielenä - oppiaineen tavoitteista ja kehotietoisuuden ollessa yhteydessä itsetuntemukseen, voitaisiin kehollisuuden avulla tukea esimerkiksi maahanmuuttajien kotoutumista, vahvistamalla heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan (ks. Opetushallitus 2014, 118; Siljamäki ym. 2016).

Oman kehon kunnioittaminen ja tunteminen mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetussuunnitelma kannustaa ohjaamaan oppilaita tutustumaan omaan kehoonsa ja hyödyntämään sitä esimerkiksi osana vuorovaikutusta ja ilmaisua (Opetushallitus 2014, 21). Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä kehollisuuden voidaan ajatella näyttäytyvän tärkeänä osana opettajan ja oppilaan välistä tai oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä esimerkiksi yhteisen kielen puuttuessa.

Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen (Opetushallitus 2014, 21).

Vaikka varsinaiset suorat maininnat ja keinot kehollisuuden huomioimiseen liittyen ovat vielä vähäisiä perusopetuksen opetussuunnitelmassa, voidaan opetussuunnitelman siitä huolimatta nähdä tukevan kehollisuuteen kannustavia elementtejä. Esimerkiksi yksilön itsetunto ja minäkuva ovat vahvasti yhteydessä kehollisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2001, 112). Itsetunnolla tarkoitetaan omiin mahdollisuuksiin luottamista. Siihen kuuluu muun muassa turvallisuuden tunne, itsensä tiedostaminen, tavoitteellisuus ja pätevyys. Oppilaan itsetuntoa voidaan muokata vaikuttamalla näihin osa-alueisiin. (Talib 2002, 41–45.) Opetussuunnitelma kannustaa opettajia ohjaamaan oppilasta oppimisprosessin aikana rohkaisevasti ja täten vahvistamaan oppilaan itsetuntoa (Opetushallitus 2014, 17). Vaikuttaessaan empatiakykyyn eli taitoon asettua toisen asemaan, on terve itsetunto myös opettajan työn kannalta tärkeä, hänen pyrkiessään ymmärtämään eri taustat omaavia oppilaita. (Talib 2002, 41–45.)

Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. (Opetushallitus 2014, 17.)

Myönteisen kehosuhteen tukeminen on nostettu esiin opetussuunnitelman tukimateriaalissa (2016). Kehon tuntemus ja arvostus nostetaan siinä esille konkreettisesti. Tukimateriaalissa tarkennetaan myös tavoitteita liittyen fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen ja tasa-arvon kehittämiseen.

Liikunnan oppiaineen lisäksi kehollisuus nostetaan tarkemmin esiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) muun muassa saamen kielen ja kirjallisuuden, suomi toisena

kielenä -oppiaineen sekä musiikin oppisisällöissä ja tavoitteissa. Kielten oppiaineissa kehollisuus on integroitu vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, tarkoituksena kannustaa oppilaita keholliseen ja kokonaisvaltaiseen ilmaisuun. Musiikissa kehollisuus mainitaan keinona ilmaista tarinoita, kuvia, musiikkia ja tunteita kokonaisvaltaisen liikkeen avulla. (Opetushallitus 2014, 111, 118, 263.) Kehollisuus voidaan siis nähdä keinona lisätä liikettä ja fyysistä aktiivisuutta myös muiden oppiaineiden pariin. Lengelin ja Kuczalan (2010, 2) mukaan oppimisympäristöä toiminnallistamalla on mahdollista tukea oppilaiden kognitiivista, fyysistä, psyykkistä, tunteellista ja sosiaalista kasvua ja edistää näin arkipäivän askareista selviytymistä. Kuvataiteessa kehollisuus on noussut esiin kokonaisvaltaisen oppimisen myötä jo ennen uusimman opetussuunnitelman julkaisemista. Taide- ja taitoaineiden opetussuunnitelmissa painotetaan kokonaisvaltaisen oppimisen merkitystä. Kokonaisvaltaisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että huomio ei ole ainoastaan tiedollisella puolella, vaan ihmisessä kokonaisuutena. Toinen keskeinen kokonaisvaltaisen oppimisen piirre on, että oppilaan tulisi olla mukana kaikissa oppimisprosessin vaiheissa aina tuotteen ideoinnista sen valmistamiseen. Eräs taide- ja taitokasvatuksen keskeinen arvo onkin toiminnan eheydessä ja kokonaisuudessa. Omin käsin tekeminen ja oman kehon hallinta kasvattavat oppilaan itsetuntoa ja luovat turvallisuuden tunnetta. (Räsänen 2010, 50.)

Kehollisuuden käsitteen alle sijoittuvat tavoitteet ovat merkittävä osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja ne korostuvat liikunnan oppiaineessa kaikilla perusopetuksen luokkasteilla. Suunnitelmaan kirjatut tavoitteet eivät kuitenkaan näyttäytyä käytännön tasolla yksiselitteisesti. Tavoitteiden tulkinta ja toteutuminen ovat tapauskohtaisia ja juuri niistä pyrimme tässä tutkimuksessa saamaan laajempaa ymmärrystä. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä ei myöskään voida sanoa, etteikö kehollisuus olisi ollut joissakin kouluissa voimakkaasti esillä jo aiemmin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme käyttämämme tutkimusmenetelmät ja perustelemme niiden valinnan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy koko tutkimusprosessi, sen läpinäkyvyys sekä tutkija itse. Pyrimme kuvaamaan prosessin etenemistä perusteellisesti, antaaksemme lukijalle selkeän kuvan tutkimuksen toteuttamisesta.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kulku.

Toukokuu 2016	Kandidaatin tutkielmat valmiit
Syys- ja lokakuu 2016	Pro gradu -tutkielman aihepiirin rajaaminen Oman esiyymmärryksen rajaaminen
Marras- ja joulukuu 2016	Tutkimuksen suunnittelu Esihaastattelu
Joulu-maaliskuu 2017	Haastatteluiden toteuttaminen ja litterointi Observointi Tutkimuksen teoreettinen tausta Oman esiyymmärryksen tarkempi avaaminen Aineistoon tutustuminen
Huhti- ja toukokuu 2017	Tarkempi perehtyminen aineistoon
Elo- ja syyskuu 2017	Aineiston 1. analysointi
Loka-joulukuu 2017	Aineiston 2. analysointi Tutkimuksen teoreettisen taustan täydentäminen Tutkimuksen teoreettisen taustan ja tulosten yhdistäminen Tulosten kirjoittaminen
Tammi-syyskuu 2018	Tulosten kirjoittaminen Pohdinta Johtopäätökset

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme selvitämme kehollisuuden merkitystä monikulttuurisessa kouluympäristössä ensisijaisesti liikunnanopettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Uskomme kehollisuuden näyttäytyvän omalla tavallaan tärkeänä osana monikulttuuristen koulujen arkea

ja opetusta ja haluammekin selvittää millaisia käsityksiä opettajat omaavat kehollisuudesta ja miten nämä käsitykset peilautuvat opettajan työhön monikulttuurisessa ympäristössä. Tarkoituksenamme on selvittää, mitä opettajan täytyy kehollisuuteen liittyen huomioida opetustyössään ja miten opettajat pystyvät hyödyntämään kehollisuuden moniulotteisuutta. Halusimme myös saada käsityksen asioista, joihin opettajan on erityisesti keskityttävä monikulttuurisessa ympäristössä toimiessa.

Tutkimuksessa pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia kokemuksia opettajilla on monikulttuurisen ryhmän kohtaamisesta?
2. Mitkä ovat opettajien valmiudet kohdata monikulttuurinen ryhmä?
3. Miten kehollisuus ilmenee monikulttuurisen ryhmän opetuksessa?
4. Millaisia käsityksiä opettajilla on kehollisuudesta osana opetusta?

5.2 Tutkimusote ja menetelmät

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytämme tutkimusmenetelmänä laadullista tutkimusta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on kokonaisvaltainen tiedonhankinta. Aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkimuksessa suositaan ihmistä niin sanotusti tiedonkeruun instrumenttina, jotta tutkittavien ääni ja näkökulma pääsevät esille. Tutkijan tarkoituksena on paljastaa aineistosta odottamattomia seikkoja, joten lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Sen, mikä on tärkeää, määrää aineisto, ei tutkija. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, sillä suunnitelmia täytyy olla valmis muuttamaan olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2016, 164.)

Tutkielmassamme pyrimme selvittämään opettajien näkökulmia ja kokemuksia monikulttuurisessa ympäristössä työskentelystä keskittyen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) mainitun kehollisuuden asemaan oppitunneilla. Laadullisen tutkimuksen ominaisuudet sopivat aiheeseemme hyvin, rakentaessamme kokonaisvaltaista kuvaa monikulttuurisuudesta ja kehollisuudesta ilmiöinä.

Tutkimuksemme voidaan nähdä pohjautuvan kehofenomenologiseen tutkimusperinteeseen, sen keskittyessä ihmisten ja heidän elämysmaailmansa tutkimiseen. Tutkimuskohteeksi on luonnollista nimetä fenomenologiselle tutkimukselle ominaisesti opettajien kokemukset. Yksilön kokemukset rakentuvat kuitenkin henkilökohtaisten merkitysten pohjalta ja täten kokemusten yhteydessä on tärkeää puhua merkityksistä. Tätä myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi kutsuttua tutkimusta ohjaavat teoreettisen viitekehyksen lisäksi aikaisempien tutkimusten pohjalta tekemämme tulkinnat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

5.3 Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistujat

Valitsimme tiedonkeruun menetelmäksi teemahaastattelun, josta käytetään myös nimeä puolistrukturoitu haastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelulla tarkoitetaan henkilökohtaista keskustelua, jossa haastattelija on suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Teemahaastattelulle on tyypillistä, että aihepiirit eli haastattelun teemat ovat ennalta määritettyjä, mutta kysymykset sen sijaan vapaassa muodossa. Teemahaastattelussa kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, minkä tutkija katsoo aiheelliseksi, kunhan kaikki teemat tulevat käytyä läpi. (Eskola & Vastamäki 2015; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Syy siihen, miksi valitsimme kyseisen menetelmän, on muun muassa se, että teemahaastattelun etu on ennen kaikkea joustavuus; teemahaastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, korjata väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Tämä keskustelunomainen haastattelumuoto sopi tutkimuksemme luonteeseen parhaiten, sillä aikaisempi tutkimus aiheeseemme liittyen on vähäistä ja näin ollen vastausten suuntia on vaikea tietää etukäteen. Teemahaastattelun avulla on mahdollista syventää saatavia tietoja esimerkiksi kysymällä perusteluja tai tarkennuksia haastateltavan vastauksiin. Lisäksi haastattelun kautta voidaan saada kuvaavia esimerkkejä, jotka ovat tutkimuksemme kannalta olennaisia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.)

Verrattuna strukturoituun haastatteluun eli esimerkiksi kyselylomakkeeseen, jossa kysymysten järjestys ja vastausvaihtoehdot ovat ennalta määritettyjä, on teemahaastattelu luonteeltaan vapaampi ja antaa tutkittavalle mahdollisuuden vastata kysymyksiin omin sanoin; sitä ei ymmärretä tietokilpailuksi (Eskola & Vastamäki 2015; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Etu on myös siinä, että haastattelutilanteessa haastattelija voi toimia myös havainnoitsijana; muistiin voidaan kirjoittaa paitsi se mitä sanotaan, myös miten sanotaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Ei-kielellisten vihjeiden avulla tutkijalle tarjoutuu tilaisuus rakentaa ymmärrystään vastausten merkityksiä koskien (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34).

Valitsemamme aineistonkeruumenetelmän tavoite on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Tällöin on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai -aiheet etukäteen tiedonantajalle, sillä siten kysymyksiin voi valmistua paremmin ja haastattelun onnistuminen on todennäköisempää. Toisaalta tiedotus etukäteen liittyy myös tutkimusetiikkaan. On eettisesti perusteltua kertoa haastateltavalle, mitä haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja keskeyttäminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa on mahdollista (Hirsjärvi ym. 2016, 25). Usein on myös niin, että ihmiset eivät halua osallistua tutkimukseen, jos he eivät tiedä mistä on kyse. Mainittakoon vielä haastattelun eduista se, että kun haastatteluluvasta sovitaan henkilökohtaisesti, haastateltavat harvoin kieltäytyvät itse haastattelusta ja sen käytöstä. Lisäksi haastatteluun voidaan valita tarkemmin henkilöt, joilta voidaan olettaa löytyvän kokemusta tutkitusta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.)

Haastatteluiden rinnalla käytimme myös usein laadullisissa tutkimuksissa käytettyä tutkimusmetodia eli havainnointia. Havainnointi voi kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon ja näin ollen haastattelun yhdistäminen havainnointiin on monesti hyvinkin hedelmällistä. Asiat nähdään havainnoinnin avulla ikään kuin oikeissa yhteyksissään. On myös osoitettu, että haastattelu voi tuoda voimakkaammin esille johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvät normit itse käyttäytymisen sijaan ja havainnointi saattaa paljastaa tämän ristiriidan. Eli toisin sanoen opettaja tai oppilaat saattavat toimia tiettyjen normien mukaisesti ilman, että he tiedostavat sen. Toisaalta myös haastattelu saattaa selventää käyttäytymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Halusimme siis käyttää kahta aineistonkeruumenetelmää saadaksemme kattavamman ja monipuolisemman käsityksen tutkimastamme asiasta.

Tutkimuksemme kohderyhmä muodostuu kuudesta monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevästä tai työskennelleestä yläkoulun liikunnanopettajasta. Tutkimuksen ollessa kvalitatiivinen, riittää tämä tutkimusjoukoksi (Alasuutari 2011, 39). Mitä tulee haastateltavien valintaan, olemme pyrkineet saamaan aineistostamme laajemman ja kattavamman valitsemalla tutkimukseen opettajia, jotka ovat työskennelleet pitkään monikulttuurisessa ympäristössä. Tutkittavan tietämys ja perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön liittyen näyttäytyy laadullisessa tutkimuksessa merkittävänä tekijänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Mitä pidempään opettaja

on työskennellyt monikulttuurisessa ympäristössä, sitä syvemmin uskomme pääsevämme aineiston avulla käsiksi monikulttuurisuuteen ja kehollisuuteen ilmiöinä. Lisäksi haastattelimme nuoria, vastavalmistuneita opettajia ja saimme sen myötä lisää vaihtelevuutta aineistoomme. Kriteerinä haastateltavalle oli vähintään vuoden opetuskokemus monikulttuurisessa ympäristössä. Pehdyimme etukäteen tilastoihin koulujen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuksista ja lähestyimme kouluja, joissa tiesimme kulttuurien moninaisuuden olevan koulun arkea.

Otimme sähköpostitse yhteyttä useisiin Helsingin ja Jyväskylän alueen monikulttuurisiin kouluihin (LIITE 1). Halusimme haastatella sekä Keski-Suomessa että pääkaupunkiseudulla työskennelleitä opettajia saadaksemme mahdollisimman laajan kuvan monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Monissa helsinkiläisissä peruskouluissa monikulttuurisuus on ollut pinnalla jo useamman vuosikymmenen ajan ja esimerkiksi vuonna 2015 vieraskielisiä oppilaita oli määrällisesti eniten pääkaupunkiseudulla (ks. Opetushallitus 2017), mikä mahdollisesti vaikuttaa opettajien kokemusskaalaan; kokemuksia löytyy enemmän. Haastateltavien löytäminen osoittautui hankalammaksi kuin olimme osanneet odottaa ja tästä johtuen lähestyimme liikunnanopettajia sähköpostin lisäksi myös puhelimitse. Kohderyhmä valikoitui liikunnanopettajien oman mielenkiinnon ja halukkuuden mukaan ja lopulta tutkimukseemme osallistui neljä naista ja kaksi miestä, joista yhtä lukuun ottamatta kaikki toimivat tällä hetkellä liikunnanopettajana. Kaikki täyttivät kriteerin, eli olivat toimineet opettajina monikulttuurisessa ympäristössä vähintään vuoden. Opettajat ovat neljästä helsinkiläiskoulusta sekä yhdestä Jyväskylän alueella sijaitsevasta koulusta.

Toteutimme haastattelut ja oppituntien seurannat joulukuun 2016 ja maaliskuun 2017 välillä. Opettajat eivät saaneet haastattelukysymyksiä etukäteen, mutta olimme kertoneet opettajille haastattelun aiheen ja teemat sekä taustatietoa tutkimuksestamme. Teimme perustellun päätöksen olla antamatta opettajille kysymyksiä etukäteen, sillä pyrimme haastattelussa aitoon tilanteeseen, jotta opettajat voisivat vastata autenttisesti ilman kaunistelua tai harkintaa. Annoimme vastauksille kuitenkin aikaa ja tarkensimme kysymyksiä aina tarpeen mukaan. Tilanne oli keskustelunomainen. Etenimme haastatteluissa ennalta valittujen, tutkimuksen viitekehykseen perustuvien, teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan. Ennen varsinaisia haastatteluja testasimme haastattelurungon toimivuutta tekemällä esihaastattelun monikulttuurisessa koulussa työskentelevälle kieltenopettajalle. Haastattelujen kesto vaihteli aina 30 minuutista 81 minuuttiin. Olimme laatineet haastattelukysymykset

etukäteen, mutta esitimme ne vapaassa järjestyksessä pyrkien sulavaan keskusteluun. Nauhoitimme haastattelut omilla puhelimillamme, sillä totesimme niiden äänentoiston yliopistolta lainattavia ääninauhureita tehokkaammaksi. Muut opinnot sitoivat meitä Jyväskylään, joten jouduimme toteuttamaan kaksi haastattelua puhelimitse.

Tutkimusprosessin yhteydessä kävimme myös seuraamassa haastateltavien opettajien oppitunteja, minkä avulla selvitimme opettajien näkemysten yhteyksiä todellisiin tilanteisiin ja pyrimme syventämään omaa käsitystämme monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Käytännön syistä havainnoimme vain neljän liikunnanopettajan oppitunteja; yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista ei työskennellyt tällä hetkellä opettajana ja toinen observointi ei onnistunut opintojen sitoessa meitä Jyväskylään. Havainnointia kertyi yhteensä kahdeksan tuntia. Tunnit valikoituivat sen perusteella, että ne antaisivat meille mahdollisimman paljon tietoa todellisista tilanteista monikulttuurisen ryhmän opetuksessa. Olimme keskustelleet etukäteen opettajien kanssa tutkimuksemme aiheesta ja valikoimme ryhmät siten, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus oli mahdollisimman suuri. Ajankäytön vuoksi valintaamme vaikutti myös se, että saimme yhdistettyä havainnoinnin ja haastattelun samalle päivälle.

Teemahaastattelun teemojen muodostamisessa on olennaista pitää mielessä tutkimuksen tarkoitus (Eskola & Vastamäki 2015, 35). Laadullisessa tutkimuksessa ilmiön ymmärtäminen näyttäytyy tärkeänä elementtinä tutkimusta tehtäessä ja toivomme pääsevämme teemahaastattelun kautta sisälle haastateltavia koskettaviin ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Meistä tuntui luontevalta rakentaa tutkimuksen teemat suoraan tutkimuskysymysten pohjalta. Teemoihin liittyvien kysymysten laatimiseen hyödynsimme paitsi aikaisempaa tutkimustietoa ja haastattelurunkoja sekä tutkielmamme teoriapohjaa, myös omaa intuitiivista ajatteluamme. Mietimme aikaisempiin kokemuksiimme pohjautuen millaisia asioita monikulttuurisella liikuntatunnilla voisi tulla esille. Luotettavassa ja hyvässä tutkimuksessa kaikkia edellä mainittuja keinoja on suotavaa käyttää (Eskola & Vastamäki 2015). Tutkimuksemme teemoiksi valikoituivat: *opettajan taustatiedot ja opetusryhmät* (teema 1), *monikulttuurisuus kouluissa ja liikuntatunneilla* (teema 2), *kehollisuus liikunnanopetuksessa* (teema 3) ja *liikunnanopettajien valmiudet* (teema 4) (LIITE 2). Monikulttuurisuuden rinnalla puhutaan nykyään myös *kulttuurisesta moninaisuudesta* (vrt. diversity), mutta päätimme puhua haastatteluissa monikulttuurisuudesta, sillä koimme sen helpommin ymmärrettäväksi ja jo yleistyneeksi käsitteeksi koulumaailmassa.

Seuraavassa kerromme taustatietoja haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista. Opettajien nimet on muutettu anonymiteetin turvaamisen vuoksi. Haastatteluvaiheessa tarkensimme jokaiselle opettajalle, että heidän henkilöllisyytensä tullaan pitämään salassa. Koemme tärkeäksi tietää opettajien taustoista ja työkokemuksesta, sillä se auttaa meitä hahmottamaan opettajien näkökulmia ja suhtautumista monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyyn ja kehollisuuden huomioimiseen. Kartoitimme opettajan taustoja kysymällä jokaisen teemahaastattelun aluksi tietoja haastateltavan opettajan nykyisestä työpaikasta, työvuosista liikunnanopettajana monikulttuurisessa ympäristössä ja ylipäättänsä sekä oppilasryhmien koosta ja heterogeenisuudesta (LIITE 2).

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien työkokemus, opettajana työskentely monikulttuurisessa ympäristössä ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus tämänhetkisisissä opetusryhmissä. Anonymiteetin säilyttämiseksi eli yksityisyyden suojaamiseksi olemme antaneet tutkimukseen osallistuneille opettajille pseudonimet.

Opettaja	Liikunnanopettajan työkokemus	Opettajana monikulttuurisessa ympäristössä	Maahanmuuttajataustais ten oppilaiden osuus ryhmissä/koulussa tällä hetkellä
Sara	3,5 v.	3,5 v.	Noin 50 %
Niina	Yli 15 v.	Yli 15 v.	18 %
Anna	Yli 20 v.	Yli 15 v.	Yli 50 %
Laura	Yli 35 v.	25 v.	25-30 %
Jani	1 v.	3 v.*	25-30 %
Matti	Noin 3 v.	2 v.	Yli 50 %

*Opettajana kansainvälisillä kesäleireillä.

Haastateltavillamme oli kokemusta liikunnanopettajan työstä 1–35 vuotta. He olivat valmistuneet liikunnanopettajiksi vuosina 1980–2016. Opettajien oppilasryhmissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus vaihteli 18 %:sta yli 50 %: iin. Opettajat olivat suhteellisen hyvin tietoisia oppilaidensa kansallisuudesta ja osasivat nimetä maita, joista oppilaat olivat tulleet Suomeen. Enemmistö maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli kotoisin Virosta, Venäjältä, Somaliasta, Afganistanista ja Irakista. Opettajien antamat tiedot vastaavat

pääosin koko Suomen maahanmuuttotilastoja (Maahanmuuttovirasto 2017). Opettajat opettivat sekä sekaryhmiä että sukupuolen mukaan jaettuja ryhmiä.

Kaksi opettajista, Sara ja Niina, olivat työskennelleet monikulttuurisessa ympäristössä koko uransa ajan. Sara oli myös itse käynyt monikulttuurisen koulun. Sara kouluttautui ulkomailla ja valmistui liikunnanopettajaksi vuonna 2016. Hän työskentelee tällä hetkellä luokanopettajana ja liikunnanopettajana alakoulussa. Aikaisemmat kolme vuotta hän oli toiminut liikunnanopettajana yläkoulussa. Saran opetusryhmissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on noin 50 %. Niinalta taas löytyy kokemusta monikulttuurisessa ympäristössä työskentelystä yli 15 vuoden ajalta. Tällä hetkellä hän työskentelee yläkoulun liikunnan- ja terveystiedon opettajana ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus Niinan ryhmissä on 18 %.

Anna on työskennellyt liikunnanopettajana yli 20 vuotta, joista noin 15 vuotta monikulttuurisessa ympäristössä. Annalla itsellään on myös monikulttuurista taustaa ja hän oli suorittanut suurimman osan opinnoistaan ulkomailla. Tällä hetkellä Anna opettaa liikuntaa ja terveystietoa yläkoulussa, jossa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on yli 50 %. Haastateltavistamme pisimpään työelämässä oli ollut Laura. Häneltä löytyi kokemusta liikunnanopettajan työstä yli 35 vuoden ajalta, joista noin 25 vuotta hän oli toiminut opettajana monikulttuurisessa ympäristössä. Tällä hetkellä Laura opettaa kansainvälisiä luokkia yläkoulussa ja lukiossa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on noin 25–30 %. Laura on käynyt 20 vuoden ajan kansainvälisillä liikunnanopettajaliiton kursseilla, joilla opetus tapahtuu englanniksi. Hän osallistuu myös viikoittain kansainvälisen luokan opettajille tarkoitettuun kielikoulutukseen. Muut opettajista eivät olleet saaneet erillistä koulutusta monikulttuurisen liikuntaryhmän opetukseen. Jani valmistui liikuntatieteiden maisteriksi vuonna 2014 ja työskenteli tämän jälkeen vuoden ajan tyttöjen lukion liikunnan- ja terveystiedon opettajana. Lisäksi Janilta löytyi kokemusta kansainvälisiltä kesäleireiltä työskentelystä kolmen kesän ajalta. Tällä hetkellä Jani ei työskentele opettajana. Myös viimeinen haastateltavamme Matti oli valmistunut liikuntatieteiden maisteriksi vuonna 2014 ja työskennellyt sen jälkeen vajaat 3 vuotta liikunnanopettajana. Viimeiset kaksi vuotta Matti oli työskennellyt liikunnan- ja terveystiedon opettajana yläkoulussa, jossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on yli 50 %.

Koska tutkimukseen valittiin vain kuusi haastateltavaa, eivät tutkimustulokset ole yleistettävissä, mutta laadullisessa tutkimuksessa se ei muutenkaan ole tarkoituksena. Laadullisella tutkimuksella pyritään sen sijaan esimerkiksi kuvaamaan tiettyjä ilmiöitä ja muodostamaan niistä teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan saturaatiosta, jolla tarkoitetaan vaihetta, jolloin aineisto alkaa toistaa itseään. Tällöin aineistoa voidaan viimeistään pitää tarpeeksi suurena kuvaamaan tarkastelun alla olevaa ilmiötä. Saturaation lisäksi voidaan puhua myös siirrettävyydestä, jossa tutkimuksen tuloksia sovelletaan toiseen toimintaympäristöön. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–87.) Tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa alkuperäisen ja uuden ympäristön yhteneväisyys. Tämä on siis huomioitava tuloksien tulkinnan vaiheessa.

5.4 Aineiston analyysi

Käytimme tutkimusaineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä. Se on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Runko laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiin etenee seuraavissa vaiheissa:

1. Päätä, mikä aineistossa kiinnostaa.
2. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi. Jätä kaikki muu pois tutkimuksestasi.
3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto.
4. Kirjoita yhteenveto.

(Tutkija Timo Laine, esitetty teoksessa Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–94.)

Tärkeää sisällönanalyysissa siis on, että ilmiö on kapea ja tarkkaan rajattu - mutta siitä kerrotaan kaikki, mitä irti saa. Se, mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, näkyy tutkimuksen tarkoituksessa ja tutkimustehtävässä, jotka taas ovat linjassa aineiston analyysin pohjalta raportoitujen tulosten kanssa.

Ennen sisällönanalyysin aloittamista puhtaaksikirjoitimme eli litteroimme haastattelut tietokoneella. Tämä on ensimmäinen vaihe haastatteluiden tekemisen jälkeen (Eskola & Vastamäki 2015). Kirjoitimme haastattelut sellaisinaan puhtaiksi ja lisäsimme litterointiin analyysiä tukevia huomioita haastateltavan äänensävyistä ja esimerkiksi hiljaisista tai

vaikeuksia tuottavista hetkistä. Haastateltavan puheessa jatkuvasti toistuvat ilmaisut, kuten esimerkiksi “niinku” tai “totanoinniin” jätimme litterointivaiheessa pois, huomatessamme, että ne eivät tuo lisää sisältöä aiheeseen. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 49 (Times New Roman, riviväli 1,5). Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen tulostimme aineiston ja luimme sen useampaan otteeseen läpi. Keskustelimme yhdessä aineistosta heränneistä ajatuksista, mikä laajensi omia näkökulmiamme ja tukee näin ollen myös tutkimuksen luotettavuutta. Tämän jälkeen aloitimme varsinaisen sisällönanalyysin.

Ensimmäisessä vaiheessa suoritimme aineiston pelkistämisen, jonka tarkoituksena on karsia aineistosta kaikki ylimääräinen pois pilkkomalla informaatio osiin tai tiivistämällä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Luimme aineistoa läpi tapaus kerrallaan, alleviivaten tutkimuksen kannalta merkittäviä asioita. Pyrimme rakentamaan ymmärrystä jokaisen haastatteluun osallistuneen opettajan työnkuvaa ja näkemyksiä koskien. Pelkistämisvaiheessa nostetaan esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaukset, jotka muutetaan yksinkertaisempaan muotoon. Merkitsimme jokaiseen tulostettuun haastattelun litterointiin olennaiset ilmaukset ja kirjasimme pelkistettyjä ilmaisuja uuteen tiedostoon.

Toisessa vaiheessa ryhmittelimme koko aineiston eli yhdistimme tutkimuksemme kannalta keskeisimpien teemojen alle kaikkien haastateltavien vastaukset. Ryhmittelyssä pyritään löytämään aineistosta yhtäläisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Yhtäläiset käsitteet ryhmitellään luokkiin, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Poimimme yhteen tiedostoon haastatteluissa esiin nousseita, tutkimuksemme kannalta olennaisia, konkreettisia esimerkkejä, eli suoria lainauksia haastatteluista, joita esitämme myöhemmin tulosten havainnollistamiseksi. Ensin yritimme ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia irrallisina muusta aineistosta. Totesimme kuitenkin ilmauksen sisällön jäävän usein piiloon, kun se irrotettiin kontekstista. Kokonaisuuden syvällinen ymmärtäminen osoittautui haasteelliseksi, kun ilmaisuja luki tekstistä irrotettuna. Päädymme siksi pitämään ilmaukset tekstin sisällä ja merkitsemään ne erivärisillä kynillä luokittelua helpottaaksemme. Ilmauksista nousi esiin teemoja, jotka vastasivat osittain haastattelun teemoja. Toisaalta vastauksista nousi esiin myös uusia teemoja, jotka muokkasivat ilmausten ryhmittelyä. Aineiston pohjalta kaksi keskeistä teemaa monikulttuurisuus ja kehollisuus linkittyivät myös vahvasti toisiinsa.

TAULUKKO 3. Esimerkki irrallisten ilmausten ymmärtämisen haasteista. Kysymys oli, miten monikulttuurisuus ilmenee opetusryhmissä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alkuperäisen ilmauksen kontekstia
“Hirveen vähän. Että meidän alueella kuitenkin täällä totanoinni hirveen hyvin lapset sopeutuu tähän suomalaiseen kulttuuriin ja menee näillä säännöillä.”	Monikulttuurisuus ei juuri vaikuta koulunkäyntiin tai liikunnanopetukseen.	“Tai sitte on ollu muutama oppilas semmonen, joka on tullu just sieltä Aasiasta esimerkiks, että on kovin hirveen erilainen se koululiikuntakulttuuri. Et just ykski tuttu kerto just sen että he käveli siis ympyrää koulun pihalla niissä normaaleissa vaatteissa.”

Taulukon alkuperäinen ilmaus sekä konteksti olivat samasta puheenvuorosta Niinan haastattelusta. Haluamme taulukolla havainnollistaa sitä, että syventyminen ilmiöiden kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen oli helpompaa tutustumalla ilmaisuihin ennemmin omassa kontekstissaan, kuin irrallisina lauseina. Haastateltavat muodostivat monesti aluksi ensimmäisen näkemyksen, joka sitten rupesi muovautumaan syvemmän pohdinnan seurauksena.

Viimeiseen analysointivaiheeseen kuului aineiston käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111), jonka toteutimme käytännössä jo ryhmittelyn yhteydessä. Tässä analysoinnin vaiheessa tarkoitus on edetä kielellisistä ilmaisusta teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Aineistosta esiin nousseet ilmaisut jaoteltiin sisällön perusteella teemojen, joita peilasimme aiempiin tutkimustuloksiin. Tutkimusaineiston perusteella muodostimme lopulta neljä pääluokkaa, jotka olivat: 1) kokemuksia monikulttuurisen ryhmän kohtaamisesta, 2) opettajien valmiudet monikulttuurisen ryhmän kohtaamiseen, 3) käsitykset kehollisuudesta osana opetusta sekä 4) käsitykset oppilaiden kehonkuvasta. Pääluokat jakautuivat alaluokkiin, joita avataan tarkemmin tulokset-osiossa.

Mainittakoon vielä, että koemme tutkimuksen sisällönanalyysin alkaneen jo ennen varsinaista analyysivaihetta. Haastatteluja tehdessämme ja litteroidessamme huomasimme yhdistelevämme erilaisia asioita ja näkökulmia toisiinsa sekä peilaavamme aineistosta esiin nousseita huomioita tutkimuksen pohjaksi kirjoittamaamme teoriaosuuteen. Analyysi eteni

prosessinomaisesti ja tuntui jopa olevan osa arkipäivää – aineistot ja tutkimusaihe pyörivät paljon mielessä ja kävimme niiden pohjalta useita hedelmällisiä keskusteluita.

6 TULOKSET

Seuraavassa kuvaamme tutkimuksemme tuloksia. Käsittelemme esiin nousseita kokonaisuuksia erikseen, mutta teemat kulkevat jossain määrin myös lomittain linkittyen toisiinsa. Pyrimme luomaan kytköksiä aineistosta nostamiemme asioiden sekä teoriaosuudessa käsittelemiemme kehollisuuden ja eri kulttuurien ilmentymisen sekä toiseuden teorioiden välille. Tulosten yhteydessä nousee jo jonkin verran esiin omaa pohdintaamme, vaikka tutkielmasta löytyy myös erillinen pohdintaluku. Anonymiteetin säilyttämiseksi olemme antaneet tutkimukseen osallistuneille opettajille pseudonimet.

6.1 Kokemuksia monikulttuurisen ryhmän kohtaamisesta

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät monikulttuurisuuden lisääntymisen ja monikulttuuristen ryhmien opettamisen pääosin myönteisenä asiana. Suhtautumisessa monikulttuurisuuteen oli kuitenkin myös yksilöllisiä eroja ja se vaihteli riippuen esimerkiksi siitä, millainen osuus maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli opettajan ryhmässä tai millaisia olivat opettajan aikaisemmat kokemukset. Monikulttuurisuus toi opettajien mukaan mukanaan omat haasteensa ja vaati opettajalta hieman enemmän työtä, mutta samalla opettajat kokivat sen oppimisympäristöä ja sekä opettajien että oppilaiden arkea rikastuttavana. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia opettajan työstä monikulttuurisessa ympäristössä (mm. Flores Aguilar, Prat Grau & Soler Prat 2015; Flores Aguilar, Prat Grau & Soler Prat 2017; Soilamo 2008). Monikulttuurisuus haastaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja monikulttuurinen osaaminen näkyy herkkyytenä ja taitoina eriyttää opetusta alati muuttuvassa, kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä. Anna pohtii asiaa seuraavassa sitaatissa:

“Mä en sanois huono (että monikulttuurisuus on lisääntynyt), että haasteellista, et vaatii opettajalta paljon ymmärrystä ja sitä, et sä yrität ikään ku niinku soveltaa jotakin taitoja ja sit antaa jotain kevyempiä tehtäviä et niinku opettaja pysyy koko ajan - pitää seurata mitä maissakin tapahtuu, et pitää olla skarppina koko ajan, et siin mielessä, et haasteellisuus on se hyvä sana sille.” (Anna)

Opetuksen keskiössä tulisi olla ymmärrys siitä, mitä kullakin hetkellä tapahtuu ja kuinka eri tilanteisiin tulisi reagoida. Vaikka opetussuunnitelma ohjaa opetusta ja vaikuttaa merkittävästi

toimintaan kouluissa, vaaditaan opettajilta taitoa tiedostaa myös arkipäiväiset, monikulttuurista osaamista vaativat tilanteet. (Dervin 2015.) Se, kuinka opettaja toimii ja ilmentää omaa monikulttuurista osaamista näissä tilanteissa on taas kytköksissä muun muassa hänen omaan persoonaan, arvoihin ja asenteisiin sekä aikaisempiin kokemuksiin (Soilamo 2008, 176). Opetussuunnitelmaa ei voida toteuttaa vain sellaisenaan, vaan jokaista ryhmää ja yksilöä on lähestyttävä yksilöllisesti ja opetus on sekä suunniteltava että toteutettava sen mukaan:

“Haasteita on ja just sitä, että tota sä et voi toteuttaa sen opetussuunnitelman niinku sellaisenaan koska sul on niin paljon eritasoisia ryhmiä, et sun pitää jotenki niinku balanceerata ne kaikki.” (Anna)

Omat havaintomme, jotka teimme tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien tunneilla, tukivat opettajien kokemuksia monikulttuurisen ryhmän opettamisesta. Maahanmuuttajaoppilaiden osuus ja liikuntatunnin aihe vaikuttivat oppituntien kulkuun sekä opetuksen eriyttämiseen. Esimerkiksi pallopelit ja -leikit eivät vaatineet opettajalta suurempia järjestelyitä ja jokainen pystyi osallistumaan toimintaan omalla tavallaan, kun taas luistelutunnin rakenne eli koko ajan ja opettajan oli vietävä toimintaa eteenpäin jokaisen yksilöllinen taitotaso huomioiden. Opettajat tarjosivat kokeneemmille oppilaille lisää haasteita, kun taas kokemattomampia pyrittiin kannustamaan mukaan toimintaan matalamman kynnyksen tehtävillä.

6.1.2 Monikulttuurisen liikuntatunnin haasteet

Suurin osa opettajista (4/6) koki monikulttuurisuuden tehneen liikunnanopettajan työkuvasta haastavampaa. Kaksi opettajista kertoi uudenlaisista tilanteista, joita opettaja saattaa kohdata, mutta he eivät suoranaisesti kuvailleet työtään haastavana. Esimerkiksi kieli, uskontoon liittyvät kysymykset ja yllättävät tilanteet sekä oppilaiden erilaiset lähtökohdat vaikuttivat oppituntien kulkuun ja opettajien työnkuvaan monikulttuurisessa ympäristössä.

Soilamon (2008) opettajan monikulttuurista työtä käsittelevässä väitöskirjassa opettajat kokivat kieleen liittyvät haasteet keskeisimmäksi ongelmaksi luokanopettajan työssä. Liikunnanopetuksessa kielitaidon asema on kuitenkin erilainen kuin tavallisessa luokkaympäristössä tapahtuvassa opetuksessa. Oppiaineen kehollisen luonteen vuoksi sanaton viestintä nousee merkittävämpään asemaan, eikä esimerkiksi oppilaiden vähäinen suomen

kielen taito estä osallistumasta liikuntatunneille (Siljamäki 2017). Kehonkielen ja eleiden avulla opettaja pystyy osallistamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetukseen, vaikka yhteistä puhuttua kieltä ei löytyisi (Flores Aguilar ym. 2017). Kehollinen luonne auttaa esimerkiksi erilaisten harjoitteiden ja liikkeiden näyttämässä:

“Liikunta on siinä mieles hyvä, että sä pystyt sen sillä tavalla, että annat ohjeen ja sit he katsovat mitä muut tekevät.” (Sara)

Toisaalta liikuntatuntien ja -lajien uusia ja erilaisia käytäntöjä ja sääntöjä voi olla välillä myös vaikeaa ilmaista pelkän kehonkielen avulla. Myös oppilaiden tottumattomuus suomalaiseen koulukulttuuriin vaatii opettajia etsimään vaihtoehtoisia tapoja ohjeidenantoon. Seuraavissa sitaateissa Anna ja Matti pohtivat kehonkieleen liittyviä haasteita:

“Ja liikunnassa tavallaan luulis et ei oo sitä kielimuuria, mut jotku tytöt ei sitte ymmärrä, et mitä täällä tapahtuu, et ikäänku pitäis seurata opettajaa et ne jää niinku haaveilemaan.” (Anna)

“Et liikunnassaki on hirveesti sellasii eri lajeihin liittyvii tämmöst erityissanastoo ja muuta.” (Matti)

Suurin osa opettajista kertoi yhteisen kielen puuttumisen tuoneen haasteita kodin ja koulun väliseen kommunikointiin. Osalla opettajista oli käytössä tulkki tai avustaja yhteisissä tapaamisissa oppilaiden huoltajien kanssa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioiden hoitaminen näyttäytyi aikaa vievänä; esimerkiksi yhden opettajan mukaan tavalliseen vanhempainvartiin saattoi kulua kaikkine järjestelyineen kaksikin tuntia. Kielimuurin takia myös Wilma -viesteissä tapahtui opettajien mukaan usein väärinkäsityksiä ja informaatiota oli täten vaikeampi saada perille.

Jokainen tutkimukseemme osallistunut liikunnanopettaja (6/6) nosti haastatteluissa uskonnon esiin monikulttuurisen liikuntatunnin haasteita lisäävänä tekijänä. Erityisesti islamin usko ja siihen liittyvät säännökset nousivat keskeisiksi kysymyksiksi liikuntatunneilla. Opettajat liittivät uskonnon tuomat haasteet pitkälti muslimityttöjen osallistumista koskeviin rajoitteisiin. Kommunikointiongelmat, pukeutumiseen liittyvät säännökset sekä julkisissa uimahalleissa uiminen ja suihkussa käyminen voivat vaikeuttaa muslimityttöjen osallistumista liikuntatunneille (Dagkas, Benn & Jawad 2011; Walseth 2013).

Päivittäisessä mediassa julkaistut tekstit ja kuvat muslimeista muokkaavat valtaväestön käsityksiä islaminuskosta (Macdonald, Abbott, Knez & Nelson 2009). Näiden olettamusten keskellä on ensiarvoisen tärkeää muistaa, että jokainen perhe suhtautuu omalla tavallaan esimerkiksi pukeutumiseen, naisen asemaan ja liikunnan arvostamiseen, eikä islaminuskon mukaista käyttäytymistä voida täten yleistää. Tapa, jolla perhe tulkitsee tai noudattaa uskontonsa sääntöjä, on heidän etnisyytensä ja uskonnon luonteen yhteissumma. Vaikka kahden oppilaan uskonto olisi sama, saattavat he olla kotoisin eri maista ja suhtautua näin ollen islaminuskon sääntöihin eri tavoin. (Macdonald, Abbott, Knez & Nelson 2009; Soilamo 2008, 139.) Myöskin samasta maasta tulevat ja saman uskonnon edustajat voivat käyttäytyä hyvin eri tavoin, mikä edellyttää liikunnanopettajalta erityistä perehtymistä asiaan. Uskonnollinen tausta ei siis aina ole suoraan yhteydessä tietynlaiseen käyttäytymiseen. Tämän tutkimuksen liikunnanopettajien haastatteluissa nousi esiin useita erilaisia tapoja suhtautua islaminuskoon ja tulkita sen sääntöjä. Oppilaiden kohtaamiseen ei ole olemassa mitään tiettyä ohjekirjaa, vaan jokaista on lähestyttävä yksilöllisesti. Haastateltujen liikunnanopettajien mukaan yksilöllinen suhtautuminen uskontoon ilmeni esimerkiksi pukeutumiseen liittyvissä tilanteissa:

“Jos nyt puhutaan, että kaks opiskelijaa tulee samasta maasta tai heillä on sama uskonto, nii kuitenkin mun kokemusten mukaan he voi hyvin eri tavalla pukeutua esimerkiks liikuntatunneilla jos nyt puhutaan vaikka muslimeista.” (Jani)

“Mutta taas jopa somalialaisessa kulttuurissa löytyy sellasia yksilöit, et tytöt, ne tulee sinne uimahalliin, ne tulee sinne uimahalliin, niil on suunnilleen bikinit päällä ja kukaan ei puhu uskonnost.” (Anna)

Liikunnanopettajat kertoivat, että osalle heidän oppilaista hameen ja hunnun käyttäminen oli erittäin tärkeää, kun taas joissain tapauksissa siitä pystyttiin joustamaan. Opettajat pohtivat

uskonnon mukaista pukeutumista eri näkökulmista. Opettajien suhtautuminen pukeutumiseen oli yksilöllistä; osa opettajista kiinnitti siihen enemmän huomiota, osa taas vähemmän. Opettajat nostivat esiin esimerkiksi pukeutumiseen liittyvän turvallisuusnäkökulman. Yksi opettajista kauhisteli liikkumista “pitkä kaapu” päällä ja yhden opettajan kokemusten mukaan pukeutuminen oli aiheuttanut ristiriitatilanteita opettajien ja koulun johtoportaalle välillä:

“No sitte joskus on nää tosissaan, että vähän, vähän mieltii et huhhuh, jos me ollaan pesäpallo pelaamassa ja sit siel on ne pitkät kaavut muutamilla päällä, niin niin se on must ihan turvallisuusriskikin ja et se on se että sais sen liikuntavarustuksen.”

(Laura)

“Mut mä oon tehty siitä itselleni ja tehny selväks muillekin et tytöille tietysti mä sanon, et hei, joko teillä on varusteet tai sitten ei, että te ite valitsette sen linjan, mut mä kannan vastuuta teidän turvallisuudesta kerta kaikkiaan, et mä en voi päästää teijät mihinkään -- et jopa niinku rehtorin kans keskustellaan et miks mä niinku vaadin liikaa ja niin päin pois mut mä jotenki niinku ajattelen et mä oon tiukkana täs koska koska vastuu on loppujen lopuks kuitenkin mulla.” (Anna)

Eräs opettajista näki pukeutumisen selkeästi jokaisen omana valintana ja antoi oppilaiden toimia sen mukaan. Benn ym. (2006) tutkivat muslimityttöjen osallistumista luokanopettajakoulutuksen liikunnanopetukseen ja havaitsivat, että vapaudella valita rakennetaan ymmärrystä opettajien ja oppilaiden välille. Vaikka tutkimus koski jo toisen asteen koulutuksessa olevia henkilöitä, voidaan tulokset ajatuksen tasolla yhdistää mihin tahansa koulutukselliseen instituutioon. Tällä tavoin jokaiselle tarjoutuu mahdollisuus tuntea olonsa hyväksytyksi ryhmässä, kokea nautinnollisuutta sekä myös oppia uutta.

“No, pituushyppy hame päällä sen oon nähny ja pesäpallo hame päällä – hyvin ne on onnistunu. Ja sitte jos se lapsi on sinut sen oman kulttuurinsa ja asutuksensa kanssa ja kyl se ympäristö on ollu sinut -- niin mä oon antanu sen hameen olla.” (Niina)

Uskontoihin liittyvien vaatteiden käyttö ja liikunnan eristäminen oman sukupuolen edustajien kanssa tapahtuvaksi toiminnaksi on usein tärkeää muslimien keskuudessa (mm. Knez 2007; Soilamo 2008, 137). Haastatteluissa kävi myös ilmi, että uskontoihin liittyviä vaatteita voidaan olla käyttämättä, jos liikuntatilassa on vain oman sukupuolen edustajia. Kaikki eivät kuitenkaan

koe näiden tekijöiden huomioimista tarpeellisena ja musliminaisten fyysistä aktiivisuutta tutkittaessa huomio olisi suotavaa kiinnittää enemmän päivittäisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa muun muassa etnisuus, lisääntynyt tietoisuus terveydestä ja populaarikulttuuri näyttelevät merkittävää roolia liikuntamotivaation kehittymisen kannalta. (Knez 2007.) Haastatteluissa Jani pohti muslimityttöjen moninaisia syitä osallistua tai olla osallistumatta liikuntatunneille ja mainitsi uskonnon ja perheen lisäksi oppilaan oman valinnan merkityksen olevan yksi osasy:

“Nii eli siis onko se sitä, että he niinku kokee et se uskonto tavallaan säätelee sen, miten heidän täytyy pukeutua vai onko se perhe vai onko se heidän oma valinta vai onko se niin että he tavallaan vois pukeutua liikuntatunnille asianmukasemmin, että he ei välttämättä pidä liikunnasta, että se ois ikäänku tekosyy.” (Jani)

Erilaiset uskonnot ja tapa tulkita niitä näkyvät myös sukupuolirooleissa. Naisen asema tai liikunnan arvostus voivat vaikuttaa liikuntatunneille osallistumiseen ja niillä toimimiseen. Esimerkiksi Soilamon tutkimuksessa (2008, 137) osa naisopettajista oli kokenut, että osa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmista ei arvostanut naispuolista liikunnanopettajaa. Näin ollen myös oppilaiden saattaa olla vaikea suhtautua naisen rooliin opettajana, mistä Sara kertoo seuraavassa sitaatissa:

“No oon mä kerran saanu näpäytyksen yheltä pojalta, just valmistavan luokan pojalta, että nainen häntä ei määräile.” (Sara)

Sukupuoliroolit voivat myös näkyä perheen antamassa tuessa sekä tavassa suhtautua lapsen liikuntatunneille osallistumiseen. Jokainen perhe ilmentää omaa toimintatapaansa ja omia arvojaan, niin sanottua omaa kotikulttuuriaan. Australiassa tehdyssä 14–16 vuotiaiden muslimityttöjen liikuntaa koskevassa tutkimuksessa muslimitytöt harrastivat liikuntaa monin eri tavoin ja kokivat liikunnan muun muassa nautinnollisena. Muslimityttöjen positiivisesta asennoitumisesta huolimatta heidän perheidensä odotukset ja suhtautuminen vaihtelivat suuresti. Urheilun uskottiin esimerkiksi vaikuttavan liikaa opintoihin ja dieettiä pidettiin liikunnan sijaan parempana tapana hoikistua. Eräässä tapauksessa taas liikunnan harrastamista tuettiin, kunhan tiettyä naisellista ideaalia noudatettaisiin, eikä harrastaminen olisi liian villiä. (Macdonald, Abbott, Knez & Nelson 2009.) Yksi haastattelemistamme opettajista pohti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdollista vähäistä perheen tukea sekä naisen erilaista roolia. Joissain perheissä naisen rooli saattaa olla kotiäitinä toimiminen tai perheen

hyvinvoinnista vastaaminen, eikä tällöin muuta kehollista toimintaa nähdä arvostettavana. Poikien elämään liikunta taas perinteisesti sopii paremmin.

“Mm sit semmonen ero on, et suomalaiseseen kulttuuriinhan niinku liikunta istuu aika vahvasti, että perhekulttuureissa hirveen monessa perheessä se liikunta on osa sitä perhettä ja perheen yhteistä oloa ja tämmöstä, niin sitte osalla maahanmuuttajataustasista oppilaista sen huomaa, että tota sitä ei ole niinku sitä perheen tukee ja perheen kannustusta ja varsinki tytöillä sen huomaa vielä vahvemmin. Että pojilla aina on ollu se pelailukulttuuri -- Mut että se naisen asema on monesti se kotona oleva äiti, joka hoitaa sitä perhettä.” (Niina)

Kaikissa liikuntamuodoissa uskonnot eivät vaikuttaneet oppilaiden osallistumiseen tai heidän toimintaansa merkittävästi. Sen sijaan joillakin tunneilla oppilaan uskonnolla oli tärkeämpi merkitys. Erityisesti vastavalmistunut opettaja saattaa kohdata yllättäviä tilanteita työssään. Yhdelle opettajista oli jäänyt mieleen hänen ensimmäisenä työvuotena pitämä joogatunti, jolle osa oppilaista ei uskonnon vuoksi halunnut yllättäen osallistua. Esimerkiksi lapsiasento, jossa ollaan kumartuneena otsa lattiaan, saatetaan nähdä islamin uskossa rukousasentona ja näin ollen jooga voi näyttäytyä “väärän” uskonnon harjoittamisena. Tulkitsemme edellä mainittua joogaesimerkkiä siten, että opettajina katsomme liikunnanopetusta omien, kulttuuristen silmälasiemme läpi, jolloin emme välttämättä näe jonkin liikuntamuodon symbolisia merkityksiä. Erityisiä haasteita opettajille tuottaa uintitunnit. Syvennymme tarkemmin uintiopetuksen haasteisiin kehollisuuden näkökulmasta seuraavassa kappaleessa.

6.1.2 Monikulttuurisuus liikunnanopettajan arjessa

Liikunnanopettajan arki kulttuurisesti moninaisessa koulussa on vaihtelevaa, eikä yksikään päivä ole samanlainen. Monikulttuurisessa oppilasryhmässä yksilölliset erot voivat olla suuria ja oppilaiden koulutausta vaihtelee. Jopa oppilaiden ikä ja sen myötä kehityksen taso voivat vaihdella, vaikka kyseessä olisikin sama luokka-aste. Esimerkiksi pakolaisena maahan tulleiden lasten tarkkaa ikää ei välttämättä tiedetä, jos lapselta puuttuu syntymätodistus. Juuri Suomeen tulleet pakolaiset eivät tietenkään ymmärrä opetuksessa käytettyä kieltä, kun taas osalle maahanmuuttajaoppilaista jo pelkkä koulu konseptina ja toimintaympäristönä on uusi asia. Osa oppilaista saattaa aloittaa koulunkäynnin keskellä lukuvuotta, mikä tuo myös osaltaan uusia elementtejä opettajan työnkuvaan. (Flores Aguilar, Prat Grau & Soler Prat 2017.)

Omat havaintomme olivat yhteneviä liikunnanopettajien näkemysten kanssa monikulttuurisen ryhmän heterogeenisuudesta. Esimerkiksi havainnoimamme yläkoulun luistelutunti oli lähes puolelle ryhmän oppilaista ensimmäinen kerta jäällä, kun taas osalta oppilaista löytyi jo useamman vuoden kokemus jääympäristöstä. Oppilaat kaipasivat kannustusta ja aikuisen tukea, mikä ilmeni muun muassa kommentteina: “Ai osasinks mä oikeesti?” tai epävarmuutena mennä jäälle.

Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutuminen suomalaiseen koulukulttuuriin riippuu usein ajasta, jonka oppilas on asunut Suomessa. Lapsen maahanmuuttoikä vaikuttaa vahvasti suomalaiseen koulutusyhteiskuntaan integroitumiseen ja siellä pärjäämiseen. Pienen lapsen voi esimerkiksi olla luontevampaa ja helpompaa omaksua uusi vieras kieli, verrattuna teini-ikäiseen nuoreen. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.) On myös tutkittu, että verrattuna kouluikäisenä Suomeen muuttaneisiin nuoriin, alle kouluikäisinä muuttaneet ovat todennäköisemmin alkaneet muodostaa identiteettiään integraation tai sulautumisen eli valtaväestöön samaistumisen kautta (Tilastokeskus 2017a). Annan ryhmässä suurin osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli syntynyt Suomessa ja he puhuivat erinomaisesti suomen kieltä – integraatiota oli tapahtunut ja moni oppilaista oletettavasti myös koki olevansa suomalainen. Koulussa Anna pyrki suhtautumaan maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin samalla tavalla kuin muihinkin, vaikka esimerkiksi oppilaan perhekulttuuri saattoi näyttäytyä opettajalle itselleen vieraana. Seuraavassa sitaatissa Anna pohtii jokaisen yksilöllistä kohtaamista:

“Itseasiassa suurimman osa niistä on syntynyt Suomessa näistä oppilaista, et muutamia yksilöitä on just sellasia, et ne on niinku puol vuotta sitte vast tullu, mut suurin osa niist ne osaa puhuu erinomaist suomee ja nostan tietysti et koti on koti ja siel on niinku samat – se vahva kulttuuri. Mut te ootte niinku ihan samanlaisii suomalaisii, et ei täst niinku tehdä sellast... et kohdataan ne niinku ihmisenä.” (Anna)

Kohdatessaan vieraasta kulttuurista tulevan oppilaan, opettaja saattaa usein toimia myös eri tavalla kuin valtakulttuuriin tai opettajan omaan kulttuuripiiriin kuuluvan oppilaan kohdalla, jolloin kulttuuristen koodien rajallinen ymmärtäminen voi johtaa ennakkokäsitysten vahvistumiseen entuudestaan (Talib 2002, 100). Toisaalta myös jokaisen tasavertaisessa kohtelussa täytyy olla varovainen, sillä myös sitä voidaan pitää stereotyyppisenä luokitteluna, jolloin maahanmuuttajataustaisen oppilaan kulttuuri jää huomioimatta.

Myös jokaisen oma kulttuuritausta, kasvatus ja se, miten suomalainen koulu ottaa oppilaat vastaan, vaikuttavat oletettavasti koulunkäyntiin. Opettajien mukaan maahanmuuttajalasten koulunkäynti toisessa maassa oli saattanut olla hyvin erilaista. Tottumattomuus suomalaiseen koulukulttuuriin näkyi esimerkiksi haasteina käytännön asioissa:

“Mulla menee ehkä pari, niinku kolmeki kertaa voi mennä siihen, et opetellaan, et miten tullaan tänne saliin ja miten käyttäydytään ja miten opetellaan, että kun opettaja puhuu, nii tai sitte ku joku muu oppilas puhuu, et nää on tilanteita, et niitä pitää vaan oppii.” (Anna)

Toisaalta uudet asiat saattoivat toimia oppilaita motivoivina ja innostavina tekijöinä:

“Ja sit hän tulee tonne mejän kouluun ja oli elokuu ja meil on tos tota nii toi futiskenttä, tekonurmi käytös pelkästään meille ja ihan uudet pallot, ja sit ku hän näki ihan pelkästään mejän liikuntavaraston, nii hän oli niinku vau et miten tää voi olla mahollista.” (Matti)

“Et just ykski tuttu kerto just sen että he käveli siis ympyrää koulun pihalla niissä normaaleissa vaatteissa. Et se oli se tyttöjen liikuntatunti. Niin se oli aivan onnessaan, kun me saatiin tanssia ja: ”saadaanks mekin pelata”.” (Niina)

Monikulttuurisille liikuntatunneille toi iloa opettajien kokemusten mukaan ryhmän monimuotoisuus, jossa jokaiselta löytyy taitoja jossain ja jossa kaikille tarjoutuu mahdollisuus oppia ymmärtämään erilaisuutta. Muita myönteisiä asioita olivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuoma asenne ja ilo sekä jokaisen voimaantuminen, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomatessa liikuntatuntien hyvät resurssit heidän aikaisempiin koululiikuntaympäristöihin verrattuna. Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaat suhtautuivat pääosin positiivisesti liikuntaan ja myös liikunnanopettaja näyttäytyi kunnioitettavana ja arvostettavana henkilönä. Opettajat pohtivat, että taustalla saattoivat olla esimerkiksi oppilaiden aikaisemmat vähäiset koululiikuntakokemukset tai turvallisen aikuisen puute omassa elämässä.

“Suurin osa maahanmuuttajalapsista suhtautuu hirveen positiivisesti liikuntaan, et ne halua oppii. Niil ei välttämät oo niinku eriyttää taitoja, mut on niinku mielellään mukana.” (Anna)

“Sit ehkä opettajan auktoriteetti merkkää niinku heille ehkä vähän enemmän ku taas suomalaisille oppilaille, joilla tää raja ehkä on niinku pikkasen jo häipyny ehkä.” (Anna)

“Maahanmuuttajaoppilaat suhtautuu opettajaan totanoini jotenki niinku myönteisemmin ja iloisemmin. -- Ehkä se on myös se turvallisen aikuisen puute ollu monella tai sit et se kulttuuri monesti muissa kulttuureis ku Suomessa on paljon lämpösempi, että niinku opettajaki otetaan siihen aika lämpösesti vastaan - tietenki, jos vastaat siihen ja annat sen lapsen tulla lähelle” (Niina)

Haastatteluun osallistuneet miesopettajat kertoivat jalkapallon olevan universaali, oppilaita yhdistävä kieli. Maahanmuuttajataustaisten poikien osallistuminen ja tekeminen liikuntatunneilla oli opettajien mukaan myös usein vahvaa. Luistelutunnin havainnointi tuki tätä väitettä: pojilta löytyi keskimäärin tyttöjä enemmän uskallusta ja rohkeutta mennä jäälle ja yrittää. Eräs ensimmäistä kertaa jäällä ollut poika kehittyi huimasti yhden luistelutunnin aikana, mikä aiheutti myös opettajissa silmännähtävää innostusta.

Opettajien haastatteluissa nousi esiin kulttuurin yhteys yksilön persoonallisuuteen. Puolet (3/6) opettajista pohtivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden temperamentin yhteyksiä kulttuuritaustaan ja totesivat heidän esimerkiksi olevan spontaanimpia ja reagoivan kantasuomalaisia voimakkaammin erilaisissa tilanteissa. Temperamentti ei sinänsä ole kulttuuritaustasta riippuvainen. Keltikangas-Järvisen (2004, 36–39) mukaan temperamentti muotoutuu useiden asioiden summana ja on yksilön käyttäytymispiirteitä ilmentävä, synnynnäisistä taipumuksista tai valmiuksista muodostuva joukko, jota ympäristö, kuten perhe, kulttuuri ja yhteisö muokkaavat, muodostaen yksilön persoonallisuuden. Opettajat yhdistivät erilaiset kulttuuritaustat persoonallisuuden rakentumiseen ja kuvasivat maahanmuuttajataustaisia oppilaita välittömämpinä ja avoimempina suomalaiseen, hieman pidättyväisempään käyttäytymismalliin verrattuna:

“Ne oikeesti osaa olla monesti tosi kiitollisia ja se tulee se suora palaute ”kiitos ihanasta tunnista, vähän oli kivaa”. Ni kyl se lämmittää.” (Niina)

“Ehkä ne on puheliaampia, ne tulee helposti kysyy apua, et tytöt niinku - temperamenttiero -- Et tavallaa niinku spontaanimpia ehkä, et suomalaiset ehkä vähän harkisevampia.” (Anna)

Vaikka liikunnanopettajat näkivät temperamenttieron pääosin myönteisenä asiana, toi se liikuntatunneille myös omat haastavammat puolensa:

“Et se omien tunteiden säätely eri tilanteissa ja toisten huomioon ottaminen, niin se saattaa olla haastavaa, et sitä joutuu harjottelee” (Niina)

Monikulttuurisessa ryhmässä toimiminen antaa opettajalle ja samalla koko ryhmälle mahdollisuuden laajentaa kulttuurista näkemystään; esimerkiksi tutustumalla eri maiden perinnelajeihin (Flores Aguilar ym. 2017). Tottumattomuus suomalaisiin perinnelajeihin, kuten hiihtoon, luisteluun tai pesäpalloon, voi kuitenkin tuottaa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle haasteita liikuntatunneilla. Eräs opettajista kertoi, että talvi, lumi ja jää liikuntaympäristöinä saattavat olla maahanmuuttajaoppilaalle täysin vieraita, mikä voi tulla ilmi vasta juuri ennen oppitunnin alkua. Tämä kertoo työn ennalta-arvaamattomuudesta.

“Et aijaa sä olitki sieltä, et sul ei oo niinku mitään kokemust, et sä et oo vaikka ikinä nähny lunta ja nyt me ollaanki täällä ottamas näit luistimii varastosta.” (Matti)

Täten opettajan on oltava tietoinen harjoitteista, joissa oppilas voi mahdollisesti kokea alemmuuden tai toiseuden tunteita ja osattava järjestää opetus sen mukaan (Macdonald ym. 2009). Välttääkseen maahanmuuttajan tai hänen kulttuurin asettamista vähempiarvoiseen asemaan, liikunnanopettaja tarvitsee tuekseen neutraalia suhtautumista (Löytty 2005). Yksilöllisten piirteiden korostamisen sijaan yhdessä tekeminen ja liikunnan riemun löytäminen voisi olla avain toiseuden tunteen murtamiseen. Tällä tavoin olisi mahdollista tukea sekä opettajan että oppilaan toista kunnioittavaa käyttäytymistä. Esimerkiksi Laura pohti, että tekniikan opettamisen sijaan vieraampien lajien harjoittelussa tärkeänä näyttäytyy uusiin kokemuksiin kannustaminen. Niina taas korosti opettajan roolia turvallisuuden tunteen luomisessa.

“Opettajan tehtävä ei oo opettaminen vaan jotenki semmonen kokemukseen kannustaminen, että lähe nyt koittaa, et sä hiihdät kymmenen metriä esimerkiks ja hienosti nousit ylös -- ja sit se ottaa niit selfieitä ja lähettää sit millon Nepaliin ja millon Irakiin sukulaisilleen, et se opetus on ihan erilaista.” (Laura)

“Maahanmuuttajalla taas saattaa olla just se, että kelpaanko, riitänkö, että voinko mä olla täällä noitten muitten kanssa, niin se on opettajan rooli sit tehä tosi paljon siinä ryhmässä sitä yhteistoiminnallista, et saada kaikkien olo niinku turvalliseks ja kelpaavaks siinä ryhmässä” (Niina)

Toisaalta erilaisen kulttuuritaustan ansiosta maahanmuuttajataustainen oppilas saattaa vuorostaan loistaa esimerkiksi tanssissa tai sellaisissa itsepuolustuslajeissa, jotka ovat harvinaisempia osana suomalaista liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa. Sukupuolittuneisuus nousi edelleen esiin merkittävänä liikuntamuotoihin vaikuttavana tekijänä. Liikunnanopettajat kertoivat jalkapallon poikaryhmillä ja tanssin tyttöryhmillä olevan kulttuurirajat ylittävä laji. Olemme tutkijoina tietoisia siitä, että liikuntamuodot eivät ole sukupuolisidonnaisia, mutta koulumaailmassa jakautuneisuutta näkyy edelleen. Lähes kaikkien opettajien (5/6) mukaan eri maiden liikuntaperinteet näkyivät oppitunneilla tavalla tai toisella. Opettajat kertoivat oppilaiden olleen apuna liikuntatunneilla esimerkiksi tietyn lajin opettamisessa sekä päässeen myös itse opettamaan omia lajejaan.

“Monikulttuurinen tausta voi olla joskus niinku tosi hienoo, että afganistanista, joskus niinku itämaista, et ne tulee esimerkiks ja osaa tosi hyvin jotain taistelulajii et ne oppilaat voi olla aina toki apuna opettajille” (Anna)

“Tuol toises koulussa oli kaks nepalilaista tyttöä, jotka sitte harrasti bollywood – tanssia ja ne opetti sitte koko luokalle sitä tai silleen ryhmälle, liikuntaryhmälle, sitä bollywood-tanssia, et se oli tosi kiva ja ne oli aivan ihania ja muutenki silleen tosi innokkaasti halus ja ite ehdottiki tätä jopa.” (Sara)

Monikulttuurisen oppilasryhmän opettaminen vaatii opettajalta sitoutumista ajatukseen siitä, että monikulttuurinen yhteistyö on vastavuoroista ja jatkuvaa dialogia. Avaamalla omia tunteuksiaan ja laajentamalla katsomustaan - välittämällä - opettaja toimii tasa-arvoisen ja hyväksyvän oppimisympäristön luoja ja voi samalla itse kokea voimaantumisen tunteita.

(Räsänen 2007.) Kulttuurinen moninaisuus tarjoaa mahdollisuuden parantaa sekä opettajan että oppilaiden monikulttuurista osaamista (Flores Aguilar ym. 2017). Vallitseviin kulttuureihin tutustuminen näyttäytyy keinona, jonka avulla yksilö voi rakentaa myös ymmärrystään maailmasta (Benn 2011). Opettajien näkemyksen mukaan kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä itse kullakin on opittavaa toisiltaan. Esimerkiksi Anna oli rakentanut kulttuurienvälistä ymmärrystään pitämällä oppilaalta saamaansa huivia yhden koulupäivän ajan:

“Mun mielest se oli niinku liikuttavaa, et Afganistanista muuttanu tyttö halus antaa sen huivin mulle ja et mä olin sit varmaan koko päivän siin huivis, et okei, no katotaan, milt tää tuntuu.” (Anna)

Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajaoppilaiden lisääntyminen koulussa näyttäytyy mahdollisuutena kasvattaa myös suomalaisoppilaiden suvaitsevaisuutta ja kansainvälisyyttä (Soilamo 2008, 129). Yksi opettajista koki monikulttuurisen ryhmän rikkaudeksi sen, että siellä jokaiselle tarjoutuu mahdollisuus oppia tulemaan kaikkien kanssa toimeen ja sietämään erilaisuutta.

“No se erilaisuuden niinku sieto ja se tota erilaisuuden sietämisen oppiminen, se on rikkaus, että sä opit tulemaan kaikenlaisten ihmisten kanssa toimeen jo kouluaikana” (Niina)

Erilaisuuden sietämiseen käsitteenä liittyy myös pieni negatiivinen vivahde. Salo-Leen (2009) mukaan erilaisuuden sietäminen ei vielä riitä toiseuden ylittämiseksi, vaan kyseessä tulisi olla molemminpuolinen dialogi, jota rakennetaan yhdessä ja johon kumpikin osapuoli pääsee osaksi. Vain tällä tavoin on mahdollista kehittää kulttuurista lukutaitoa eli kykyä ymmärtää, arvioida ja vertailla erilaisia kulttuureita ja eri kulttuurien merkityksiä sekä muovata omaa käyttäytymistä niiden mukaan. Myös välittäminen ja toisen tukeminen edesauttavat kulttuurisen lukutaidon kehittymistä. (Salo-Lee 2009.) Osa opettajista kertoikin, että heidän opetusryhmissä esimerkiksi auttaminen ja toisen puolesta iloitseminen olivat arkipäivää, mikä viestii ryhmähengestä ja näin ollen myös kulttuurisen ymmärryksen kehittymisestä.

“Et se yhteishenki kuitenkin on ja kaikki ymmärtää sen, että pitää auttaa kaveria, ku se tulee jostain, ni se jotenki, välittäminen toimii.” (Laura)

“Se niinku toisaalta, et jokaiselle pyritään just löytämään niitä missä on hyvä ja missä saadaan niitä onnistumisia -- Sit taas se tuottaa sellast tietynlaist koko ryhmälle, et: “Voi vitsi toi oliko tossa tosi hyvä”. Iloitaan sen puolesta myös.” (Matti)

Jokainen oppilas on yksilö ja rakentaa alati omaa identiteettiään erilaisten kulttuuristen ja etnisten hierarkioiden sekä esimerkiksi sukupuoleen, pystyvyyteen ja kehonkuvaan liittyvien tekijöiden rajatessa heidän näkemyksiään (Macdonald, Abbott, Knez & Nelson 2009). Opettajan on työssään tiedostettava tämä kehityksen monimuotoisuus, jotta hän pystyisi parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia sekä kulttuuri-identiteetin rakentumista.

6.2 Opettajien valmiudet kohdata monikulttuurinen oppilasryhmä

Jokainen oppilasryhmä tuo erilaisuudellaan omat haasteensa ja uudet odottamattomat tilanteensa, joihin opettaja ei voi ennalta varautua. Pitkään monikulttuurisessa ympäristössä työskennelleellä opettajalla on usein positiivinen kuva työstään, kun taas vasta valmistunut saattaa kohdata yllättäviä tunteita (Flores Aguilar ym. 2015). Liikunnanopettajat pohtivat työkokemuksen merkitystä, mutta toisaalta myös työn yllätyksellisyyttä. Opettajat kokivat valmiutensa työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä pääosin hyviksi. Tärkeimpänä monikulttuurista ammatillisuutta rakentavana tekijänä pidettiin työkokemusta, kuten myös Soilamon (2008, 115) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat totesivat. Opettaja on elinikäinen oppija, ja näin ollen opettajan valmiudet ja monikulttuurinen osaaminen kehittyvät päivä päivältä uusien tilanteiden ja kohtaamisten myötä:

“Kyl ne tilanteet sit vaan niinku tulee eteen ensimmäist kertaa oikeesti siel työelämässä” (Matti)

“Hmm, kokemus tietty auttaa, mut siinä tulee sellasia ristiriitatilanteita, siinä tulee sellasta odottamatonta. -- Mutta kokemuksen kautta se mun mielestä tulee aika paljon.” (Jani)

Monen vuoden työkokemus ei myöskään välttämättä ole ainoa tapa kartuttaa monikulttuurista ammatillisuutta. Opettajien suhtautuminen monikulttuurisuuteen näyttäytyy hyvin yksilöllisenä ja monikulttuurinen osaaminen rakentuu useista eri tekijöistä (Jokikokko 2010). Opettajien

mukaan työkokemuksen lisäksi vertaistuki sekä oppilaiden taustatietoihin perehtyminen auttavat opettajaa vastaamaan monikulttuurisen ympäristön tuomiin haasteisiin. Muutama opettajista nosti esiin myös oman innostuneisuuden erilaisia kulttuureita kohtaan sekä aikaisemmat monikulttuurisuuskokemukset. Kaksi opettajista oli esimerkiksi työskennellyt aina monikulttuurisessa ympäristössä, mikä osaltaan vaikutti heidän asenteisiinsa sekä kokemukseen omasta osaamisesta.

“Mä oon niinku ite jo jotenki aina ollu tämmösessä ympäristössä, niin se on jotenki tullu vaan niin luonnostaan, tällanen, että ei oo ollu mitään semmosia suurempia ongelmia tai murheita, että totta kai näitä erilais, no se on justiiinsa se, tää rikastuttaa meitä, näitä erilaisuuksii, näit tulee, ja sitte ne tilanteet, jos niit tilanteit tulee, niin sit niit ratkaistaan vaan.” (Sara)

Monikulttuurisen oppilasryhmän opettajalta vaaditaan ennen kaikkea halua tehdä yhteistyötä moninaisessa ja vaihtelevassa ympäristössä (Räsänen 2007). Jo pelkästään se, että hyväksyt erilaisuutta, oli erään opettajan mukaan valmiuksia parantava tekijä monikulttuurisen oppilasryhmän kohtaamisessa.

“No joo, kyl mä koen, että mul on aika hyvät valmiudet, mutta monikulttuurisia ryhmiä on niin erilaisia, et onks siihen mitään sellasia taitoja tai osaamista mitä vaaditaan, et jos sä opetat Suomessa, nii sä opetat suomeks, ja jos sä vaan hyväksyt sitä sellasta erilaisuutta nii se riittää aika pitkälle” (Jani)

Opettajat eivät nähneet itse liikunnanopettajankoulutuksen tuovan merkittävää tietämystä monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyyn – käytännön tuomalla kokemuksella oli enemmän painoarvoa. Opettajien mukaan monikulttuurisuuteen perehtyminen oli jäänyt opintojen aikana vähälle. Opettajat olivat valmistuneet Jyväskylän yliopistosta vuosina 1980–2014 jolloin liikuntapedagogiikan opintoihin ei vielä kuulunut kurssia, jossa olisi kohdattu monikulttuurisia liikuntaryhmiä ja reflektoitu kokemuksia sen jälkeen. Viimeisimpänä, vuonna 2016, valmistunut Sara oli kouluttautunut ulkomailla ja kertoi, että hänen opinnoissaan oli yksi erityisesti monikulttuurisuutta käsittelevä kurssi, mutta aihetta sivuutettiin myös muilla kursseilla.

“Siel oli ne yksittäiset kurssit, mitkä oli. Mut hyvin vähän, koska sitte kuitenkin nää kaikki harjotusryhmät mitä me käytiin vetämässä, ni nehän oli sitte aika pitkälti sitä norssia ja muuta ja siel ei nyt sitte ihan hirveesti maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdannut sitte.” (Matti)

Kaikki tutkimukseemme osallistuneet liikunnanopettajat eivät myöskään kaivanneet syvempää paneutumista monikulttuurisuuteen opinnoissaan. Opettajien mukaan kaikkea ei pysty käymään läpi opinnoissa: monikulttuurisessa ympäristössä työskennellessään opettajan on varauduttava siihen, että yllättäviä tilanteita ja epäonnistumisia tulee vastaan jokaisella.

“Et valmiudet ei varmasti vieläkään oo niin hyvät mitä ne vois olla, et kokoajanhan ne tos kehitty, mut ei niitä oikeen pysty niinku opinnoissa. Ei niihin tilanteisiin sil taval osaa varautua, et mitä siel sit niinku eteen tulee.” (Matti)

Yllättävät ja uudet tilanteet tarjoavat opettajalle mahdollisuuden oppia uutta sekä rakentaa molemminpuolista ymmärrystä. Kehittyäkseen opettajan on osattava olla armollinen myös itselleen.

“Mä oon armollinen itselleni ja muille, et mä pyydän anteeks, että hei sori, anteeksi et jos mä mokasin tai sanoin jotakin väärin tai en tarkottanu, nii opettakaa hei mulle, et mitä mun pitäs tehdä, et mitä mun pitäs tietää.” (Anna)

Jani pohti, että yllättäviin tilanteisiin voitaisiin varautua tai niitä voitaisiin ehkäistä esimerkiksi keskustelemalla enemmän oppilaiden kanssa sekä selvittämällä heidän näkemyksiään opetukseen liittyvistä asioista eli toisin sanoen kehittämällä opettaja-oppilas -suhdetta. Oppilaantuntemus on myös tärkeä osa eriyttämistä (Opetushallitus 2016). Siljamäki (2017) ehdottaa, että opettaja voisi lisätä kulttuurienvälistä ymmärrystään keskustelemalla oppilaiden ja myös heidän perheidensä kanssa heille tärkeistä arvoista ja toimintatavoista. Kuitenkin se, että jokainen oppilas kokisi tulevansa kuulluksi ja yhteinen ymmärrys löytyisi, oli Janin mukaan vaikeaa opettajan kiireisessä arjessa:

“Että keskustelu ja selvittäminen varmasti auttas aina ja tietäs, että miten ne suhtautuu johonki tiettyihin juttuihin, mutta ehkä siinä arjen keskellä sille asteelle pääseminen siinä opettaja-opiskelija-suhteessa voi joskus olla vähän vaikeeta.” (Jani)

Oppilaiden taustojen kartoittaminen auttoi opettajia oppilaiden kohtaamisessa sekä opetustilanteen järjestämisessä. Esimerkiksi opettajien lukuvuoden alussa teettämät taustatietolomakkeet koskien oppilaiden aikaisempia liikuntakokemuksia tukivat opettajien työtä monikulttuurisessa ympäristössä. Siljamäki (2017) selventää, että taustakyselyn avulla liikunnanopettaja tietäisi valmiiksi, mihin oppilas pystyy osallistumaan ja mihin taas ei ja näin ollen opettajan olisi helpompi menetellä eri lajien sekä oppilaiden kohdalla. Kyselyn yhteydessä opettajalle tarjoutuisi myös mahdollisuus kertoa koulun arvoista ja toimintaperiaatteista ja vähentää sitä kautta sekä opettajien että esimerkiksi oppilaiden vanhempien ennakkoluuloja. Matti koki, että oppilaan taustoihin ja tämänhetkisiin kiinnostuksenkohteisiin perehtyminen auttaa myös rakentamaan aitoa kohtaamista opettajan ja oppilaan välille:

“Että selvittää oppilailta vähän niinku tämmösiä lempiharrastuksia ja mitä he on tehneet ja mitä he tällä hetkellä -- ni kyllä se auttaa joo. Siis tuo selkeesti sellasta kohtaamista opettajan ja oppilaan välille ja saadaan vähän välejä jotenki lämpöemmiks.” (Matti)

Opettajat rakensivat tietämystään oppilaista eri tavoin. Oppilaiden yksilöllisen taustan sijaan yksi opettajista kertoi etsivänsä tietoa erilaisista kulttuuriryhmistä ja parantavan sitä kautta valmiuksiaan. Yksi opettajista taas antoi jokaiselle oppilaalleen mahdollisuuden tulla kohdatuksi omana itsenään, eikä hän kokenut ennalta taustoihin tutustumista tärkeänä:

“Mä oon antanu jokaiselle sen mahdollisuuden itse näyttää, enkä lukenu mistään papereista.” (Sara)

Opettajat mainitsivat myös opettajien välisen tiedonsiirtopalaverin oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun sekä kollegojen kanssa käytyjen keskusteluiden lisäävän valmiuksia monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyyn. Opettajien mukaan esimerkiksi uskonnonopettajat tai vierasta kieltä taitavat opettajat ovat suuri apu monikulttuurisessa koulussa. Myös keskustelut eri kulttuureita edustavien opettajien kanssa voivat lisätä opettajien valmiuksia (Talib 2002, 130; Lundvall 2006).

Kaiken kaikkiaan, mitä tulee opettajan valmiuksiin monikulttuurisessa ympäristössä, välittyi aineistosta jokaisen opettajan yksilöllisyys. Joillekin monikulttuurisessa ympäristössä työskentely on alusta alkaen ominaista, joillekin se taas näyttäytyy haastavampana. Myös

monikulttuurisuus voidaan käsittää eri tavoin. Haastateltavat liikunnanopettajat kuvailivat valmiuksiaan eri tavoin, pohjaten kompetenssiaan esimerkiksi kulttuuriseen kiinnostukseen, itsevarmuuteen ja kulttuurikokemuksiin, kuten monikulttuurisen koulun käymiseen:

“On semmonen niinku itsevarma ja turvallinen ja sinut sen oman opettajuuden kanssa” (Niina)

“Et jokuhan varmaan kokee heti, että osaa toimia tosi täydellisesti ja hyvin ja joku sit taas kokee enemmän niit ongelmia. Varmaan aika yksilöllistä se on.” (Matti)

“Ehkä sellanen niinku elämäntyö on – mä nautin siitä (monikulttuurisesta) ympäristöstä. -- Mutta joo koen kyllä, että oman elämän arvot, niinku suvaitsevaisuus ja kulttuurien rikkaus, ja no ehkä itellä henkilökohtaisesti se, että kokee asioita ja näkee asioita eri tavalla (ovat vaikuttaneet monikulttuurisuuden kohtaamiseen).” (Jani)

Opettajat, joiden oppitunteja havainnoimme, olivat itsevarmoja ja selvästi sinut kulttuurisesti moninaisen oppilasryhmän kanssa. Jokaisella opettajalla oli oma tapansa kohdata oppilasryhmä ja toteuttaa opetusta. Yksi opettajista oli lempeä ja innokas, toinen taas hieman tomerampi ja kannustava – tapoja opettaa on yhtä monta kuin opettajiakin ja opettajien valmiudet sekä toimintamallit olivat kehittyneet yksilöllisiä reittejä pitkin. Jokaisen opettajan opetuksesta välittyi aito kiinnostus monikulttuurisen ryhmän opettamista kohtaan, mikä näkyi muun muassa positiivisena asenteena, taitoina eriyttää sekä avun tarjoamisena. Vaikka haastatteluissa tuli ilmi monia erilaisia haasteita, tulkitsimme ne ennemminkin positiivisena lisänä työhön kuin taakkana opettajan monikulttuurisessa arjessa.

Tulevaisuuden näkymät. Monikulttuurisuus tulee rikastuttamaan Suomen kouluja lisääntyneen maahanmuuton myötä yhä enemmän tulevien vuosikymmenien aikana ja tuo uusia haasteita ja näkökulmia opettajan työhön. Aineistosta nousi esiin tarve tuntea eri kulttuureille tyypillisiä piirteitä, sääntöjä ja tapoja. On esimerkiksi hyvä tietää, milloin tilassa ei saa olla miespuolisia henkilöitä ja milloin oppilasta voi kutsua luokseen yhdellä sormella. Myös Dagkas ym. (2011) nostavat esiin, että jotta jokaiselle pystyttäisiin tarjoamaan oppimiseen ja inklusioon kannustava oppimisympäristö, tarvitaan koulun toimintaperiaatteiden tueksi tietämystä eri uskontoihin liittyvistä vaatimuksista. Opettajat näkivät erilaisten tapojen

tuntemisen sekä yleissivistyksensä että eri kulttuurien kunnioittamisena. Erilaiset säännökset herättivät opettajissa myös hämmennystä. Eräs opettaja esimerkiksi koki asian niin, että oppilaat eivät aina itse tunne uskontonsa säännöksiä, mikä saattaa johtaa väärinkäsityksiin:

“Et tavallaan, kyl mä sanoisin terveisiä sinne Jyväskylään tai jonnekki, et niinku liikunnanopettajan pitäis just niinku osata jotakin perusasioita niinku kulttuurista, et miksi esimerkiksi joku somalityttö tulee huutamaan sulle, että no mun koraanissa lukee - et ei lue - ja liikunnanopettajal pitäis olla sitä faktatietoa. Ja sit et tää on turvallisuusasia minkä takia mä vaadin tätä sulta ja piste.” (Anna)

Kuten aikaisemmissa alaluvuissa kävi ilmi, suhtautuu jokainen perhe kuitenkin uskuntoon hyvin yksilöllisesti ja noudattaa sen säännöksiä omalla tavallaan. Tästä johtuen esimerkiksi tiettyjen ominaispiirteiden opettelu ei aina ole eduksi opettajan työssä, hänen laittaessaan tällöin kaikki saman uskonnon edustajat yhteiseen muottiin. Sitäkin tärkeämpänä näyttäytyy jokaisen yksilöllinen kohtaaminen ja esimerkiksi eri kulttuurien piirteisiin ja tapoihin tutustuminen oppilaiden näkemysten kautta (Lundvall 2006).

Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien opiskeluaikana Jyväskylän yliopisto ei vielä tarjonnut varsinaista kurssia, jossa opettajat olisivat päässeet harjoittelemaan kulttuurienvälistä osaamistaan, mikä vaikuttaa opettajien asenteisiin monikulttuurisuuden huomioimista koskien. Opettajat kuitenkin puhuivat esimerkiksi jokaisen yksilöllisen kohtaamisen ja tasa-arvoisen suhtautumisen olleen osa opintoja, mutta käytännön harjoittelua ei tuolloin vielä ollut. Esimerkiksi Matti toivoi, että opintoihin sisältyisi harjoittelu kulttuurisesti moninaisessa koulussa:

“Sielt pitäis välillä tulla vähän ulos siitä Jyväskylä -alueelta ja käydä tekemäs joku harjottelu jossain toisessa koulussa, toises kaupungis vaikka -- et pääsis näkemään sitä, et se ois ihan eri tilanne, kun se että käydään kuuntelemas joku muutama luento aiheesta.” (Matti)

Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajien haastatteluista välittyi kiinnostus ja halu kehittää monikulttuurisessa ympäristössä toimimista sekä valmiuksia, vaikka opettajat eivät olleet täysin varmoja kehittämisen keinoista tai mahdollisuuksista. Toisaalta opettajat totesivat, että kulttuurienvälinen ymmärrys ja monikulttuurinen osaaminen rakentuvat parhaiten päivittäisten

kohtaamisten kautta monikulttuurisessa opetusympäristössä. Lisäksi haastattelut herättivät myös kiinnostusta ja ajatuksia jo valmistuneille opettajille suunnattuja koulutuksia koskien. Esimerkiksi ajatusten jakaminen muiden liikunnanopettajien kanssa voisi tukea työtä monikulttuurisessa ympäristössä:

“Mut ainaki niit opintojenaikasii, ni niitä vois aika helpoilla tavoillaki parantaa ja sit taas kyllä niitä varmasti voi siis joitakin koulutuksia, ehkä tämmösii liikunnanopettajien, et ois pelkästään liikunnanopettajia, ketkä jakais vähän toisilleen sit tietoo eri kouluist, eri kaupungeist.” (Matti)

Vaikka kulttuurinen tietämys näyttäytyi opettajien mielissä opetusta tukevana tekijänä ja suurin osa opettajista toivoi sitä lisää opettajankoulutukseen, ei kaikkea ole mahdollista opetella ennalta. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että monikulttuurisuutta ei tulisi nostaa ollenkaan erillisenä terminä keskiöön, vaan koulutuksessa olisi keskityttävä avarakatseisuuteen aivan jokaista yksilöä kohtaan. Myös eräs opettajista näki monikulttuurisuuden enemmän jokaisen yleissivistyksenä, kuin ilmiönä liikunnanopetuksessa. Myös Dervin (2015) painottaa, että kulttuurien erityispiirteisiin keskittymisen sijaan fokus kannattaisi ennemmin suunnata yksilön identiteetin merkitykseen sekä ymmärrykseen monikulttuurisessa ympäristössä tapahtuvista tilanteista ja niissä toimimisesta.

“Mitkä asiat vois vahvistaa sitä, et susta tulis mahollisimman suvaitsevainen ja avarakatseinen, että osaisit kohdata kaikki ja hyväksyä semmosena ku me ollaan” (Niina)

Opettajat kokivat, että aito kiinnostus oppilaita kohtaan oli tärkeä osa opettajan työtä monikulttuurisessa ympäristössä. Kiinnostusta voi opettajien mukaan osoittaa esimerkiksi ottamalla selvää oppilaiden taustoista. Opettajien mukaan tulevaisuuden opettajilta vaaditaan halua ja taitoa kohdata jokainen tasavertaisena yksilönä, sillä meistä jokainen on erilainen omine heikkouksineen ja vahvuuksineen, oli sitten kyseessä suomalaistaustainen tai maahanmuuttajataustainen oppilas.

“No joo, se on just se ainut mitä mä haluisin, et tavallaan kaikissa suomalaisissa kouluissa ois niinku suhtauduttu, et kukaan ei ees panikoi et nyt on joku Muhammed mun ryhmässä, et mitä me teen. No et mitään! Opetat vaan. Et sä tee yhtään mitää.”

Ainoostaan vaan, niinku mä sanoin, sivistystä pitää olla sen verran, et sä tiedät, et sen verran edes kiinnostut et mistä maasta se on tullu ja minkälaista taustaa sil pojalla tai tytöllä. Se voi olla joku niinku vaik huippujudoka tai näin, mutta se ei osaa luistella, et so?” (Anna)

“Kyllä pitäis ottaa (monikulttuurisuus paremmin huomioon koulutuksessa) ja just se, että niinku, no se on varmaan sitä suvaitsevaisuuskasvatusta ja monikulttuurisuuskasvatusta et kaikki ei toimi, kaikil ei oo ne samat vahvuudet, eihän oo suomalaistaustaisillakaan samat vahvuudet, mutta et osattais löytää se rikkaus, minkä ne tuo.” (Laura)

Toisaalta yksilölliset erot tuovat tarpeen kulttuurisen ymmärryksen lisäämiselle, toisaalta ne taas ilmentävät kulttuurista monimuotoisuutta, jossa vastavuoroisuus ja yhteistyö näyttäytyvät kulttuuripiirteiden tuntemusta tärkeämpinä tekijöinä. Tällainen osaaminen rakentuu työkokemuksen kautta. Tutkimuksemme perusteella näyttää kuitenkin siltä, että yksilön tarpeet tulevat tulevaisuudessa herättämään keskustelua liikunnanopetuksessa. Eräs opettaja toivoi esimerkiksi yhteistä toimintamallia pukeutumiseen liittyen, jotta sekä turvallisuustekijät että opetuksen tasa-arvoisuus pääsisivät toteutumaan.

Seuraavassa kuviossa tiivistämme tutkimustuloksiimme pohjautuen opettajan monikulttuuriseen osaamiseen ja valmiuksiin sidoksissa olevat tekijät. Kuvio ilmentää sitä, millaista osaamista liikunnanopettajat tarvitsevat monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyssä. Tulokset pohjautuvat opettajien haastatteluihin, teoriaan sekä haastateltavien opettajien oppitunneilla tekemiimme havaintoihin. Myös omat kokemuksemme kulttuurien kohtaamisesta vahvistavat näitä tuloksia.



KUVIO 3. Liikunnanopettajan monikulttuurinen osaaminen.

6.3 Kehollisuuden ilmeneminen opetuksessa

Liikunnanopetuksessa kehollinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Yhteenkuuluvuuden tunne ja moni opetustilanne rakentuu kehollisen vuorovaikutuksen avulla. Opettajat kokivat kehollisuuden käsitteen haastavaksi ymmärtää, mutta toisaalta se konkretisoituu opetustyössä kuitenkin kehon hyväksynnän sekä kehontuntemuksen kautta. Liikunta oppiaineena korostaa kehollisuutta, sillä oma kehoa pyritään aktivoimaan ja se on tarkkailun alla. Oppilaan toiminta on kaikille näkyvää, mikä estää oman osaamisen tason piilottamisen. Kehollisuuteen liittyy opettajien kokemusten mukaan oman kehon tuntemus, kehollinen tieto sekä kehollinen oppiminen. Myös oman kehon hyväksyntä nousi keskeisenä asiana esille haastatteluiden perusteella.

Liikuntakasvattajilta edellytetään erityistä herkkyyttä ja tietoisuutta kulttuurisesti moninaisista, kehojen kautta näkyväksi tulevista arvoista (Evans, Davies & Wright 2004). Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppimiskäsitystä, joka pohjautuu kehollisuuteen, kieleen ja eri aistien käyttöön (Opetushallitus 2014, 17). Uudistukset eivät välttämättä kuitenkaan siirry suoraan käytännön tasolle.

Havainnot liikuntatunneista tukivat käsitystämme siitä, että kehollisuus ja kehollinen viestintä korostuvat liikunnassa. Kehollisuus ilmeni opetustilanteessa monin eri tavoin. Kehontuntemus oli keskeisessä roolissa liikuntataitojen, kuten esimerkiksi luistelun, harjoittelussa. Opettaja kannusti oman kehon kuunteluun ja tarkkailuun moniaistillisesti esittämällä kysymyksiä: “miltä tuntuu?” tai “missä asennossa jalat ovat?”. Kehollisuuteen liittyy myös liikuntavarusteisiin liittyvät asiat, jotka nousivat merkittävästi esille tunneilla, joita havainnoimme. Yhdellä tunnilla oppilaan olivat huolestuneita tulevasta hiihtotunnista ja välineiden sopivuudesta. Tunnilla opettaja käytti paljon aikaa välineiden käytön opastamiseen ja huomioi hyvin sen, että joillakin oppilailla oli vain hyvin vähän kokemusta hiihdosta. Joihinkin liikuntamuotoihin ja niistä saatuihin kokemuksiin liittyy keskeisesti välineiden sopivuus ja toimivuus. Tällaisia liikuntamuotoja ovat esimerkiksi hiihto ja luistelu. Toisaalta on liikuntamuotoja, joihin riittää joustavat vaatteet. Opettajan tilannetaju ja maltillisuus ovat merkittävässä roolissa.

6.3.1 Haasteet käsitteen ymmärtämisessä

Vaikka opettajat kokivat haasteita kehollisuuden käsitteen ymmärtämisessä, olivat he pääosin ymmärtäneet, mitä sillä tarkoitetaan. Opettajat kaipasivat opetussuunnitelman osalta konkreettisia keinoja kehollisten menetelmien toteuttamiseen. Eräs opettaja koki, että on opettajan omalla vastuulla löytää konkreettiset keinot kehon hyväksynnän ja kokonaisvaltaisen oppimisen tukemiseen. Toimivien keinojen löytäminen on vahvasti sidoksissa opettajan persoonaan. Kuitenkin haastatteluissa nousi myös ilmi, että kehollisuus on korostunut uusimman opetussuunnitelman (2014) aikana oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen myötä. Kehollisuus voidaan nähdä siirtyvän kouluun vähitellen erilaisten väylien kautta. Opetussuunnitelma pyrkii siihen, että oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen ei rajoitu ainoastaan liikuntatunneille, vaan se ylittää oppiainerajat ja näkyy koko koulun toimintakulttuurissa.

“Nyt korostuu se niinku oppilaan hyvinvoinnin rooli mun mielestä.” (Niina)

Opetussuunnitelman uudistusten siirtyminen koulun arkeen on kuitenkin hidaskprosessi. Jokainen tekee oman tulkintansa ja lähtee kokeilemaan erilaisia toimintamalleja. Haastatteluissa ilmeni, että opettajat tiedostavat muutoksen hitaan etenemisen. Joidenkin opettajien (4/6) kokemuksen mukaan opetussuunnitelma ei tarjoa riittäviä työkaluja kehollisuuden tukemiseen tai sen riittävään ymmärtämiseen. Käsitteen purkaminen oli osalle opettajista haastavaa ja konkreettisia tilanteita koulun arjesta oli haastavaa löytää.

“Jos otetaan vaan joku tollanen sana ja laitetaan se johki opetussuunnitelmaan ja sit sitä ei yhtään pureta, tai vaikka purettas, mut siitä ei keskustella yhtään, nii tai niinku konkreettisesti esitellä et mitä se voi tarkoittaa tai mitä siitä vois seurata, tai näin pois päin, nii en mä nää että mitään muutosta tulee tapahtumaan jonku sanan takia.”

(Jani)

Monessa haastattelussa nousi esiin, että kehollisuus ja myönteisen kehonkuvan tukeminen on siirtynyt opettajien työhön kokemuksen kautta. Opettajan oma lajitausta nousi yhdeksi vaikuttavaksi tekijäksi. Toisaalta opettajat nostivat tiettyjä liikuntamuotoja esiin, jotka tukevat voimakkaammin kehontuntemusta ja kehon hyväksyntää.

“Se ei missään nimes oo mikään sormien napsautus et se rupee nyt yhtäkkiä tapahtumaan näin ja varmaan niinku yrityksen ja erehdyksen ja kokeilun kautta täytyy lähteä sit työstämään.” (Matti)

Jani käsitti kehollisuuden teemana, joka ei ole noussut omassa opettajuudessa tai myöskään tutkimusmaailmassa merkittävästi esiin. Hänen suhtautuminen kehollisuuteen ja sen tukemiseen oli aluksi jopa kielteistä. Opettaja koki kehollisuuden ilmiönä, johon ei haluaisi ensisijaisesti puuttua. Toisaalta hän näki kehollisuuden luokkaopetuksessa tärkeänä asiana:

“Mut ei kehollisuus oo siellä (tutkimusmaailmassa) semmonen varsinainen teema, eikä se oo mulle ehkä opettajanakaan ollu semmonen et mä nyt haluan puuttua tähän kehollisuuteen. Paitsi sitä kautta nyt ehkä, että vaikka luokkaopetuksessa toivois, että se ei olis sitä, että oltais vaan tässä, vaan että siellä voi liikkua ja se ois kokonaisvaltaisempaa.” (Jani)

Toisaalta opettajien käsitykset kehollisuudesta purkautuivat ja avautuivat laajemmaksi pohdinnan myötä. Liikkuminen ja fyysinen aktiivisuus nähtiin osana ihmisen luonnollista toimintaa ja siten sen tukeminen voidaan jo nähdä kehollisuuden tukemisena. Jani liitti kehollisuuden osaksi inhimillisyyttä:

“Ku mä nään kehollisuuden ehkä sellasena, et se on jotain inhimillistä, kyllä. Ja sit jos me vaan istutaan ja ollaan ihan paikallaan, nii se on ehkä niinku jostain inhimillisyydestä pois.” (Jani)

6.3.2 Kehon hyväksyntä

Opettajien vastausten perusteella kehollisuus on käsitteenä abstrakti ja haasteellinen ymmärtää, mutta se on kuitenkin keskeinen osa liikunnanopettajan työnkuvaa. Liikuntatunnilla suoritukset ovat näkyviä ja oma keho ja sen tuntemukset ovat monesti keskiössä. Kuten olemme aiemmin maininneet, kehollisuus ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen ovat opetussuunnitelma keskeisiä aiheita. Lisäksi aiheita täydennetään perusopetuksen opetussuunnitelman liikunnan tukimateriaalissa (2016), jonka mukaan kehon hyväksyntä on keskeinen osa liikunnan tehtävää. Oman kehon tuntemus ja arvostus sekä monipuoliset kehollisen ilmaisun kokemukset turvallisessa ympäristössä antavat välineitä eheäksi ihmiseksi kasvamiseen. Kaikilla oppilailla on oikeus positiivisiin liikuntakokemuksiin riippumatta kehotyypistä tai muista henkilökohtaisista ominaisuuksista. Tukimateriaalissa mainitaan myös, että myönteiseen kehosuhteeseen ja omasta hyvinvoinnista huolenpitoon ei kuulu kohtuuton kurinalaisuus. Tutkimuksessamme ilmeni, että kehollisuus ilmenee opetustyössä erilaisten väylien kautta, vaikka opettaja ei aina ole tietoinen siitä. Yksi näistä väylistä on kehon hyväksyntä ja sen tukeminen.

“Se, että miten sä pystyt sitä käyttää, sitä sun keho, niin ne on niinku yhteydessä se psyykkinen, fyysinen, sosiaalinen kokonaisuus, niin mun mielestä puhutaan myös kehollisuudesta.” (Niina)

Kehon hyväksyntään liittyvät keskeisesti nuorten käsitykset omasta ulkonäöstä ja ulkonäköpaineet. Viimeisimmän WHO-koululaistutkimuksen kyselyn (2014) mukaan 11-, 13- ja 15-vuotiaista tytöistä lähes joka toinen ilmoitti pitävänsä itseään hieman liian tai liian lihavana. Samanikäisten poikien käsitykset kehostaan jakautuivat kahteen suuntaan: noin joka

viides heistä piti itseään lihavana ja yhtä suuri osuus liian laihana. Vain puolet nuorista ilmoitti pitävänsä itseään sopivan kokoisena. (Ojala 2017.)

Liikunnalliselta näyttäminen on piirre, jota monet nuoret arvostavat, mutta toisaalta urheilullinen ihannevirtalo voi aiheuttaa myös ahdistusta ja paineita. Liikunnalla on kuitenkin todettu olevan myönteinen yhteys kehon hyväksyntään. Liikunnan on esitetty suojaavan nuoria tyytymättömyydeltä omaa kehoa kohtaan (Monteiro Gaspar ym. 2011). Myös WHO-koululaistutkimuksen tuloksissa liikunta oli myönteisesti yhteydessä nuorten arvioihin omasta ulkonäöstään (Ojala ym. 2016).

Tutkimuksessamme oman kehon hyväksyntä nousi esiin muun muassa kehon hyvinvoinnista välittämisenä. Opettajat korostivat haastattelussa sitä, kuinka oma keho on työväline, josta täytyy pitää huolta. Jokainen opettaja nosti esille kehon hyväksynnän ja sen tukemisen merkittävän osana omaa työnkuvaansa:

“Kehon kautta voi niinku tottakai - sä voit viestittää, sä voit tehdä, jollekin se voi olla instrumentti, niinku työväline, niinku mulle, nii tottakai siit pitää pitää hyvää huolta, et sitä pitää rakastaa sellaisenaan niinku minkälainen keho sattuu olemaan.” (Anna)

Havaintomme liikuntatunneista tukevat ajatusta siitä, että opettajat ottivat oppiainien yksilöllisyyden huomioon ja antoivat tukea siihen. Opettajien myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen näkyi välittämisenä, kuuntelemisena, kärsivällisyytenä ja eriyttämisenä. Annan haastattelussa korostui kehon ainutlaatuisuuden hyväksyminen:

“Tottakai siit pitää pitää hyvää huolta, et sitä pitää rakastaa sellaisenaan niinku minkälainen keho sattuu olemaan. Mä sanon, et mä oon tällanen pitkä, joku on sit taas lyhempi, joku on viel pitempi ku minä ja sellaista, mitä geenejä meille on annettu, pitää hyväksyä.” (Anna)

6.3.3 Kehontuntemus

Haastatteluissa opettajat liittivät kehollisuuden myös kehontuntemukseen sekä ymmärrykseen siitä, mihin oma keho pystyy ja ei pysty. Toisaalta opettajat näkivät kehon tuntemisen osana sivistystä ja hyvinvointia. Opettajien käsitysten mukaan joillekin oppilaille oman kehon

tunteminen on tärkeämpää kuin toisille, mutta ei tarvitse olla huippu-urheilija tarvitakseen kehontuntemusta. Kehontuntemus liittyy jokapäiväiseen hyvinvointiin, kuten stressin tunnistamiseen ja oman jaksamisen määrittelyyn. Keho viestii poikkeavista tiloista, kuten ylirasituksesta. Näiden viestien tunnistaminen ei ole itsestäänselvyys, vaan myös taito, jota voidaan opetella. Toisaalta kehontuntemus on keskeinen osa liikuntataitojen oppimista.

“Mun mielest se auttaa teidän elämässä, et ei tarvii olla huippu-urheilija, ei tarvii tähdätä mihinkää huipulle, mutta se et sä tunnet oman kehon. Se on niinku sivistystä.”

(Anna)

Kehontuntemuksen oppiminen on tiedon ja kokemuksen konstruoinnin jatkuva prosessi. Prosessinomaisuuden ymmärtäminen on tärkeää, jotta voi keskittyä kokemukseen. Prosessissa oppija tulee tietoiseksi omista kehon käyttöön liittyvistä tottumuksistaan, mikä luo mahdollisuuden muokata niitä. Kehontuntemuksen eri vaiheita on esitetty seuraavalla tavalla: 1) tuleminen tietoiseksi omista asento- ja liiketottumuksista, 2) tiedostaen niiden vaikutuksia, 3) ymmärtäen omat tavoitteet ja muutostarpeet, 4) toimien niiden suuntaan tietoisesti työskennellen ja 5. valiten itselle sopivia menetelmiä tavoitteensa saavuttamiseksi. (esim. Hackney 2000, 24–26.)

Opettajien mukaan keskeinen osa kehollisuutta oli ymmärrys siitä, mihin oma keho pystyy ja mihin ei. Haastatteluissa nousivat esiin muun muassa kehonhallinta, silmä-käsi-koordinaatio sekä kehonkuva.

“Kehollisuus tuo mulle niinku tämmösen fyysisyyden ja konkreettisen niinku kehonkuvan ja kaiken tämmösen niinku mitä sä nyt omalla keholla pystyt tekemään ja toimimaan ja missä asennoissa sä oot ja miten sä hallitset sitä.” (Matti)

“Semmosta hallitsemista, että missä mun käsi sijaitsee, että juuri et sais sen pallon kiinni ja semmosta hahmottamista, silmä-käsi-työtä ja tämmöstä.” (Sara)

Kehontuntemusta voidaan kehittää esimerkiksi erilaisin kehonhuollon menetelmin (mm. Kalaja 2007, 42–48). Toisaalta muitakin väyliä on. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli integroinut oppituntien alkuun jaksoittain vaihtuvien teemojen kehonhuollon harjoitteita, kuten kehonhallinnan harjoittelua. Kehonhallintaharjoitteet tarjosivat oivan

tilaisuuden kehittää oppilaiden kehontuntemusta opettajan ja oppilaiden pohtiessa yhdessä harjoitteiden tarkoitusta.

“Mietitään, et mitä me ollaan nyt täl hetkellä kehittämässä (kehonhallinta-alkulämmittelyssä), et kehitetäänks me vaikka liikkuvuutta vai kehitetäänks me voimaa.” (Matti)

Kehollisuuteen pohjautuvat harjoitteet näyttäytyivät myös mahdollisuuksina tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden toisen kielen kehitystä ja kehittyvää monikielisyyttä, jotka ovat keskeisimpiä asioita lasten ja nuorten uuteen maahan sopeutumisessa eli kotoutumisessa (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013). Kehollisten harjoitteiden lomassa opeteltiin esimerkiksi kehonosia ja lihaksia. Keskeistä tässä on toiminnan sanallistaminen, joka nousi esiin seuraavassa haastattelussa:

“Että nyt mennään vaikka karhukävely-asentoon ja samalla ku me pidetään karhukävely-asennossa jalat suorana, ni: “Missä tuntuu venytys sulla, näytä mulle”, ja sit oppilaat näyttää et nojoo tuntuu tuol takareisissä ja vähän olkapäissä -- ja sit me mietitään et no mikä sen lihaksen nimi nyt oli siellä ja mikä sen ruumiinosan nimi ylipäätään on.” (Matti)

Samalla periaatteella voidaan esimerkiksi harjoitella ilmansuuntia, värejä tai numeroita. Liikunnanopetus tarjoaa kehollisen luonteensa ansiosta useita tilaisuuksia kielellisen kehityksen tukemiseen ja asettaa liikunnanopettajat otolliseen asemaan maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumisen tukijana. Kehollisen kielen oppimisen mahdollisuuksia tutkittaessa oppimisen on havaittu olevan tehokkaampaa kehollisia, joissa yksittäisiä vieraan kielen sanoja on opeteltu esimerkiksi liikunnallisten aktiviteettien ja elekielen avulla, kuin perinteisiä opetusmenetelmiä käyttäneillä oppijoilla (mm. Macedonia & Von Kriegstein 2012; Toumpaniari, Loyens, Mavilidi & Paas 2015). Uuden tanssin keskus Zodiak on toteuttanut kehollista kielenoppimista monivuotisessa, vuonna 2013 alkaneessa TALK – taidetta ja liikettä kieltenopetukseen -hankkeessa. Hanke perustuu työpajamenetelmään, jossa kieltä opetetaan liikkeeseen perustuvien ja toiminnallisten tapojen kautta. Työpajojen avulla on muun muassa mahdollista tukea maahanmuuttajien suomen kielen opetusta. (Zodiak – Uuden tanssin keskus 2018.) Kielen oppimista ja samalla kulttuurienvälistä osaamista voidaan tukea kehollisin menetelmin ja liikunnallisten kohtaamisten kautta.

Siljamäen & Ponkilaisen (2017) tutkimus tukee käsitystä siitä, että toiminnallinen vuorovaikutus eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, näihin kohtaamisiin liittyvät tunnekokemukset sekä omien käsitysten ja kokemusten pohdinta ovat tärkeitä tekijöitä opettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä.

6.4 Opettajien käsitykset kulttuuritaustan merkityksestä suhteessa omaan kehoon

Nuoren käsitys itsestä ja omasta kehosta on murrosvaiheessa. Murrosiässä ulkonäkö muuttuu, mikä voi johtaa myös persoonallisuuden muuttumiseen. Tässä kehityksen vaiheessa minäkuva ei ole vielä kovin pysyvä, vaan siinä saattaa olla suuriakin heilahduksia. Tästä syystä onkin tärkeää huomioida, miten tärkeässä osassa keho ja kehollisuus ovat nuoren elämässä. Murrosiän jälkeen kehityksen lopputulos on niin sanottu kypsä minä, johon kuuluu pysyvä minuuden tunne. Kypsan minän syntyminen ei kuitenkaan tarkoita kehityksen päättymistä, vaan kehitykset ja muutokset minän tunteessa jatkuvat läpi elämän. (Keltikangas-Järvinen 2001.)

Lapsuusajan liikunta tai sen puute näkyvät nuoren kehossa. Avaamme seuraavassa opettajien käsityksistä siitä, minkälainen on oppilaiden kehonkuva ja miten kulttuuritausta on yhteydessä kehonkuvaan. Tuloksia ei voida yleistää, ja oleellista on havainto siitä, että tapoja suhtautua omaan kehoon on yhtä paljon kuin ihmisiäkin.

Kulttuuri muovaa arvoja, asenteita ja uskomuksia, jotka ohjaavat käyttäytymistämme ja valintojamme (Benn ym. 2011, 22). Kulttuuritaustaltaan erilaisilla oppilailla on omanlaiset käsitykset omasta kehostaan ja sen pystyvyydestä. Sen myötä oppilaalle on voinut syntyä tietynlaisia rajoitteita omassa kehollisuudessa. Oppilaat eivät välttämättä tunne omia rajojaan ja sitä, mihin oma keho pystyy. (Parviainen 57–59.) Toisaalta virikkeellinen kasvuympäristö ja liikuntamyönteinen kulttuuri on voinut olla liikuntataitojen oppimisen mahdollistaja. Sillä, mitä on lapsuudessaan tehnyt, on merkitystä kehontuntemuksen kehittämiseen ja motoristen perustaitojen hallintaan. Jos lasten fyysinen aktiivisuus on tietyllä herkkyyksikaudella hyvin vähäistä, se voi näkyä myöhemmällä iällä motoristen perustaitojen hallinnassa (Soini & Sääkslahti 2017, 130–138). Tärkeäksi kysymykseksi nouseekin, mitkä kulttuurit ovat etuoikeutettuja ja mitkä syrjäytettyjä, sekä miten ja miksi, kun on kyse lasten kehontuntemuksen motoristen perustaitojen kehittämisestä (Benn ym. 2011, 22). Joissain kulttuureissa esimerkiksi lasten liikuntamahdollisuudet ovat rajalliset. Toisaalta perheen

varallisuus ja sosioekonominen asema voivat myös asettaa lapsia eriarvoiseen asemaan liikuntamahdollisuuksien suhteen.

Opettajien kokemukset maahanmuuttajaryhmän opettamisesta vaihtelevat, eikä haastattelujen perusteella voida luoda yleistyksiä eri kulttuuriryhmiä kohtaan. Jokainen yksilö on erilainen ja kulttuurien sisältä löytyy laaja variaatio. Esitämme seuraavaksi opettajien kokemuksia maahanmuuttajaryhmien oppilaiden suhteesta omaan kehoon. Esiin nousi erilaisia haasteita, joita opettajat ovat työssään kohdanneet. Eräs opettaja kuvasi maahanmuuttajaoppilaita seuraavasti:

“On niinku motorisesti niin heikkoja, siis ainaki suurimmalt osalta, et ne ei niinku käsitä sitä, et missä on pää ja missä on tää.” (Anna)

Käsitykset omasta pystyvyydestä saattavat olla rajallisia, mikä voi aiheuttaa myös vaaratilanteita liikuntatunneilla. Haastatteluissa opettajat korostivat monikulttuuristen ryhmien heterogeenisyyttä ja oman taitotason itsearviointikykyjen vaihtelevuutta.

“Et ei vaikka tiedetä, et osaanks mä tehä tosta tai pystynks mä hypätä tolta korkeudelta alas tohon patjalle tai osaanks mä tehä tosta kuperkeikan tai pystynks mä roikkumaan 10s tos köydes. Et ei niinku tiedetä edes tällasii asioita, koska niit ei oo tehty, niist ei oo kokemusta.” (Matti)

Heikot motoriset taidot ja vääristynyt käsitys omasta pystyvyydestä liittyy usein kokemuksen puutteeseen. Toisaalta uskonto on voinut olla liikkumista rajoittava tekijä nuoren elämässä. Muslimikulttuurissa tyypillistä on naisten pukeutuminen hijabiin, tai muuhun kehoa verhoavaan huiviin tai vaatteeseen, jolloin suuri osa kehosta on peitossa. Erään opettajan käsityksen mukaan oman kehon hahmottaminen voi heikentyä, jos ei näe omia raajojaan tai jos jokin ulkoinen tekijä rajoittaa liikettä. Opettaja pohti somalityttöjen pukeutumista ja siihen liittyviä ilmiöitä seuraavasti:

“Must tuntuu, että jotenki erityisesti somalityttöillä, et niillä on se kulttuuri ehkä niinku eri tavalla painottuu, et ne on niinku heikompia siinä kehollisuudessa ja varmaan se johtuu siitä, et kehoa ei saa näyttää, ku nehän peittää sen.” (Anna)

Uskonnon ja kehollisuuden yhteyksiin syvällisesti perehtynyt Tansin Benn (2011) puhuu uskonnon kehollistumisesta (engl. embodied faith) viitaten erityisesti muslimien perinteisiin. Liikunta on niin sanotusti “kehokeskeinen” oppiaine, mikä vaatii opettajalta herkkyyttä ja tietoisuutta kulttuurisesti moninaisista kehollisista arvoista. Bennin mukaan kehollisuuden näkökulmasta liikunta ja uskonto voisivat oikein toteutettuna lisätä ymmärrystä ja hyväksyntää kehollisuuden moninaisuudesta. Ymmärtääkseen syvällisemmin kehon, kulttuurin ja uskonnon yhteyksiä, on ymmärrettävä keho kulttuurin “merkkinä” mutta toisaalta välineenä kulttuurin toteuttamiseen (Garret 2004, 141). Vähäiselle huomiolle nykyisessä keskustelussa on jäänyt yksilön hengellinen minuus, kuten uskonnollinen identiteetti. Esimerkiksi musliminaisten hijabin käytölle voi olla monia syitä ja merkityksiä. Vaikka useimmat ihmiset maailmassa peittävät eri kehonosiaan uskonnollisista tai muista syistä, on musliminaisten pukeutuminen noussut voimakkaammin keskustelun aiheeksi. Joillekin muslimeillem kehon yksityisyys ja sisäistetty uskonnon kehollistuminen on oma valinta, kun taas joillekin hijabin käyttö ja uskonnon ilmentyminen liittyy keskeisesti uskonnollisen identiteetin ydinkohtiin. (Benn ym. 2011.) Kehonosien peittämisen lisäksi liikuntakokemusten puutteellisuus nousi merkittäväksi aiheeksi haastatteluissa.

“Joissain kulttuureissa on jäänyt lapsilla ihan kokonaan jotkut tietyt herkkyyksikaudet tosi vähäiselle fyysiselle aktiivisuudelle, et huomaa et heil on motoriset perustaidot tosi tosi heikot, ne on tosi kömpelöitä ja näin. Ni sit ei tietysti yritä asettaa heit semmoseen niinku huonoon valoon sen takia.” (Matti)

Liikuntakokemusten merkitys ja erityisesti kokemuksen puutteen merkitys nousi esille kaikkien opettajien puheessa. Opettajat näkivät vähäisten tai erilaisten kokemusten olevan yhteydessä muun muassa erilaiseen koulutustaustaan sekä uskontoon. Havaintomme opetuksista tukivat tätä voimakkaasti. Anna korosti haastattelussa kehon liikkeen ja sen näkemisen yhteyttä. Asiaa voidaan tarkastella kehollisen oppimisen näkökulmasta, jossa eri aistien käyttö korostuu. Kehollinen oppiminen pohjautuu ajatukseen siitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa ihmisten välillä. Kehollisen oppimisen osatekijöiksi voidaan siis luokitella kehon sisäiset tuntemukset sekä fyysisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa tapahtuvat asiat. Jos näköaistilla tehtäviä havaintoja on vähän, voi käsityksemme mukaan oppiminen kärsiä (ks. Anttila 2013).

“(Motorinen heikkous) nimenomaan johtuu siitä, et ne ei oo koskaan niinku tehny ja niinku nähny omaa kroppaansa...” (Anna)

Pukeutuminen on kuitenkin vain yksi uskuntoon liittyvä tekijä, joka toisaalta voi liittyä oppilaiden taustoihin muistakin, kuin uskonnollisista syistä. Toisaalta saman uskonnon edustajilla voi olla kuitenkin hyvin vaihteleva liikunnallinen tausta, joten minkään uskonnon edustajaa ei siis voida yleistää erityisen heikkoihin tai vahvoihin liikuntataitoihin. Opettajien käsitykset ja kokemukset vaihtelivat. Lisäksi opettajat kertoivat haastatteluissa ryhmien välisistä suurista eroista. Ryhmien heterogeenisyys heijastuu erilaisista koulukulttuureista. Joissain maissa liikunta ei ole pakollinen oppiaine ja jossain maissa liikunnanopetusta ei järjestetä lainkaan.

Eräs opettaja nosti myös esiin kokemuksensa siitä, että suomalainen koulu tarjoaa monipuolisen liikuntakasvatuksen ja se näkyy hänen kokemuksensa mukaan oppilaiden taidoissa.

“Ja se, että nää ku on käyny suomalaisen koulun, ni ne on selkeesti saanu monipuolisemman liikuntakasvatuksen, et se on kyllä.” (Laura)

Käsityksemme mukaan hijabin käyttö voikin näyttäytyä länsimaalaisen maailmankuvassa rajoittavana tekijänä. Jos taustalta puuttuu ymmärrystä, voivat kohtaamiset eskaloitua väärinymmärryksiin ja sitä kautta konflikteihin.

“Jos sulla on semmonen hame, joka rajottaa sun liikkumista, tai jalkojen liikettä silleen, että et ei pysty kunnolla jalkoja liikuttamaan, nii tottakai se vaikuttaa sun liikkumiseen.” (Anna)

Erilaisesta näkökulmasta tarkasteltuna käsitteet, kuten kulttuurinen pääoma ja habitus laajentavat ymmärrystä uskonnon kehollistumisesta. Kulttuurinen pääoma todentuu näkyvillä uskonnollisilla symboleilla, kuten hijabin käytöllä ja sen taustalla on tarve nostaa esille oma identiteetti tässä visuaalisessa maailmassa. Positiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna hijabin käyttö vahvistaa uskonnolliseen yhteisöön kuulumista ja sen näyttämistä, mikä vahvistaa “hyvän muslimin” identiteettiä. Toisaalta hijab voi antaa signaalin erilaisuudesta ja separatismista. (Benn ym. 2011, 24–25.) Hijabin käytön myönteisiä vaikutuksia opettajat eivät

nostaneet haastatteluissa esiin, vaan hijab esiintyi pääosin rajoittavana tai turvallisuutta heikentävänä tekijänä.

“Ku suomalaiset tytöhän peilaa aina ku ne kävelee ohi jostain peilistä, et onks tukka hyvin ja mitä, missä mun laukku... ei somalitytöt voi sitä tehdä, koska niillä on isoja kaapuja.” (Anna)

Toisaalta kulttuuritaustan merkitys näkyy oppilaan kehollisessa toiminnassa muillakin tavoin. Kulttuuri on voinut kasvattaa oppilasta fyysiseen läheisyyteen ja sen luontevaan toteuttamiseen, mitä ei perinteisesti mielletä suomalaiseen kulttuuriin. Eräs opettaja kuvaa somalialaisia oppilaitaan seuraavasti:

“Ne on ehkä enemmän sellasia kinesteettisiä, et kyl neki halua, ehkä enemmän ku suomalaiset tytöt.” (Anna)

Kinesteettisyys ja koskettaminen ovat asioita, josta opettajan tulee olla tietoinen liikuntatunneilla. Koskettamisen merkitys korostuu eri kulttuureissa eri tavoin, joten siksi sitä on syytä pohtia erityisesti monikulttuurisen oppilasryhmän kohdalla. Jani kertoi tehneensä linjauksen siten, että ei avustanut liikuntatunneilla koskettamalla. Hän perusteli linjauksensa toimivansa niin sanotusti varman päälle, vaikka ei ollut kokenut negatiivisia tilanteita kosketusavustuksissa. Hänen tilanteessaan sukupuoli vaikutti päätökseen olemaan koskettamatta, sillä hän opetti tyttöjen ryhmää. Myös Anna nosti haastattelussa esiin koskettamisen haasteet. Hänellä oli kokemuksia, joissa oppilas oli kieltänyt häntä koskemasta. Anna käyttää edelleen avustuksessa koskettamista esimerkiksi voimistelutunneilla turvallisuussyistä, mutta pyrkii aina varoittamaan siitä etukäteen. Muut opettajat eivät olleet kokeneet koskettamisessa haasteita, mutta pyrkivät kysymään siihen luvan tai sanomaan etukäteen, jos he aikoivat koskettaa.

“Nuorena miespuolisena opettajana, että siinä tilanteessa pelkkä se kysyminen vois johtaa sellasiin tilanteisiin, joihin mä en halua mennä.” (Jani)

Kehollisuuteen liittyvät kysymykset korostuvat eri liikuntamuodoissa eri tavoin. Kaikki haastatellut opettajat nostivat suureksi haasteeksi monikulttuurisen liikuntaryhmän uinninopetuksen. Myös suomalaiset perinnelajit, kuten luistelu ja hiihto tuottavat

poikkeuksellisen paljon vaikeuksia. Uinnin haasteet liittyvät opettajien mukaan uskonnon tai kulttuurin tuomiin rajoitteisiin sekä heikkoihin taitoihin. Lisäksi käsitys omista taidoista voi olla heikko. Muslimityöille samassa tilassa oleminen vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa uima-asussa on kiellettyä. Se on kuitenkin monesti yksilökohtaista, kuinka tiukasti näitä sääntöjä noudatetaan perheessä. Uinnissa haasteita tuotti lisäksi se, että oppilaiden kyky arvioida omaa osaamistaan oli joillakin hyvin heikko. Virhearvio omista taidoista voi johtaa vaaratilanteisiin, kun kyseessä on vesiympäristö.

“--jotku just sanoo että ne osaa uida, mut sitte ne hukkuu suurin piirtein, et nää on niinku yllättävii tilanteita.” (Anna)

Uimaopetus tuotti haasteita kaikkien haastateltavien maahanmuuttajaryhmissä. Haastattelujen perusteella tulkitsimme, että jokainen opettaja oli kehittänyt omat toimintatapansa kehittää vaihtoehtoon, jos oppilas ei osallistunut uimaopetukseen. Yhtenäinen toimintamalli puuttui.

“--yleensä se on sit et ne kuitenkin sit kävelee ne uintitunnit, et se uinti on sit vähän tämmönen.” (Niina)

Uimaopetus perustuu perusopetuslain 2§:n lausumaan siitä, että opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Hakamäki 2016, 3). Suomessa uimataito on mielletty kansalaistaidoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 436) uinti on ainoa liikuntamuoto, joka määritellään nimellä konkreettisesti. Kuitenkin uinnin opetuksessa maahanmuuton vaikutus on huomattu ja siihen on reagoitu. Lapset osallistuvat yleensä uimaopetukseen uskonnosta riippumatta, tosin tilanne muuttuu yläkouluun tultaessa. Perusopetuslain 18§ lausuma käsittelee erityisiä opetusjärjestelyjä ja antaa mahdollisuuden muun muassa vapautukseen uinninopetuksesta. Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta tai se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. Tällaisissa tilanteissa edetään kuitenkin kolmiportaisen tuen mukaisesti. Uskonnollisista syistä yleisestä opetuksesta kieltäytyville järjestetään maksullisia kerhoja, mutta oppilaita jää myös kokonaan opetuksesta pois. (Hakamäki 2016, 14.) Uskonnollisten rajoitusten tuomiin

haasteisiin on vastattu myös uimahallien ja kaupunkien puolesta siten, että eri uimahallit järjestävät naisten vuoroja. Esimerkiksi Jyväskylän Wellamon uimahallissa järjestetään kuntosali- ja uintivuoroja, jotka ovat ainoastaan naisille. Näiden vuorojen hyödyntäminen koulun uinninopetuksessa voisi olla yksi ratkaisu vesiliikunnan opettamisen haasteisiin.

7 POHDINTA

Tässä luvussa syvennymme tuloksiin oman pohdintamme kautta. Lisäksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä haastattelukysymysten eettisyyttä. Avaamme myös aiheeseen liittyviä jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten pohdintaa

Seuraavissa alaluvuissa avaamme tutkimuksemme tuloksia peilaten niitä asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Pohdinnan lähtökohtana tiedostamme, että kaikki opetusryhmät ovat erilaisia ja jokainen opettaja toteuttaa opetusta omista lähtökohdistaan. Pyrimme laajentamaan pohdinnassa ymmärrystä erilaisista oppijoista ja sitä kautta nostamaan esiin opettajan valmiuksiin vaikuttavia tekijöitä. Kaiken pohdinnan taustalla on ajatus oppilaan ja opettajan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, joka nousi kehollisuuden käsitteen kautta merkittävään rooliin myös opettajien haastatteluissa. Kehollisuus on keskeinen osa paitsi liikuntakasvatusta myös kulttuurin ilmentymistä sekä eri kulttuurien välisiä kohtaamisia.

7.1.1 Monikulttuurisuus on haaste ja mahdollisuus

Kulttuurinen moninaisuus koulumaailmassa oli aihe, josta halusimme saada mahdollisimman laajasti ja syvällisesti tietoa kuitenkin välttämällä yleistäviä. Aihe osoittautui sensitiiviseksi ja aiheutti paljon erilaisia tunteita haastateltavissa. Maahanmuuttajaoppilaisiin ja kantasuomalaisiin jaottelevat haastattelukysymykset aiheuttivat jopa ärtymyksen ja turhautumisen tunteita, ja opettajat varoivat käyttämästä yleistäviä ilmauksia. Toisaalta opettajat näkivät aiheen tärkeänä ja ajankohtaisena, ja jakoivat mielellään kokemuksiaan meille tutkijoina. Maahanmuuttajista puhuttaessa tulee muistaa, että heistä ei voida puhua yhtenä ryhmänä, jotka sopisivat tiettyyn muottiin. Minkä tahansa sosioekonomisen ryhmän edustaja tai uskonnon edustaja voi olla maahanmuuttaja. Joku voi muuttaa toiseen maahan työn perässä, toinen taas sotaa pakoon vasten omaa tahtoaan. Toisaalta maahanmuuttaja -käsitteen käyttö on hyvin juurtunut yhteiskuntaamme, eikä siihen kannata myöskään jumittua. Tulee myös muistaa, että ryhmä, jossa ei ole lainkaan maahanmuuttajia, voi olla kulttuurisesti moninainen.

Opettajien kokemuksissa korostui monesti monikulttuurisen ryhmän suuret tasoerot oppilaiden taidoissa tai maahanmuuttajaoppilaiden heikot motoriset perustaidot. Toisaalta tietyissä lajeissa

maahanmuuttajaoppilas saattoi taas loistaa, joten vaihtelua tapahtuu molempiin suuntiin, eikä tuloksia voida yleistää. Esimerkiksi se, että koulunkäynti oli ollut hyvin erilaista maassa, josta oppilas oli muuttanut Suomeen, saattoi selittää tasoeroja. Myös sukupuoliroolit ja liikunnan merkitys jokaisen omassa kotikulttuurissa vaikuttivat opettajien mukaan oppilaiden taitotasoon. Omien kokemuksiemme mukaan esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset pojat ovat usein erittäin lahjakkaita liikkujia, mikä ei tullut niin vahvasti esiin tässä tutkimuksessa, sillä 5/6 liikunnanopettajasta toimi tai oli toiminut tyttöjen liikunnanopettajana.

Haastatteluista välittyi opettajien positiivinen asenne monikulttuurisuutta kohtaan, vaikka suurin osa opettajista koki monikulttuurisuuden tuovan myös haasteita opettajan työnkuvaan. Toisesta näkökulmasta jäimme pohtimaan, että osa opettajista saattaa kokea haasteet myös positiivisena lisänä työhön ja juuri niiden takia työ voi näyttäytyä mielekkäänä. Uskonnon tuomat haasteet nousivat keskeisimmiksi ongelmiksi monikulttuurisen ryhmän liikuntatunnilla. Esimerkiksi pukeutumiseen liittyviin tilanteisiin opettajilta ei löytynyt selkeää yhteistä toimintamallia, jota moni tuntui kaipaavan. Opettajat korostivat jokaisen yksilöllisyyttä ja sitä, että jokainen perhe ja yksilö tulkitsevat uskontoa omalla tavallaan. Silti tarvittavaa ymmärrystä tai osaamista kohdata jokainen yksilönä ei löytynyt kaikilta opettajilta tai se käsitettiin eri tavalla esimerkiksi muslimityttöjen pukeutumista koskevissa tilanteissa. Sen sijaan, että opettajat olisivat nähneet pukeutumisen tärkeänä osana uskonnon kunnioittamista tai muslimityttöjen identiteettiä, he kokivat sen usein haasteena. Toisaalta yhteisen linjauksen puuttuminen ja aikaisemman koulutuksen vähäinen anti saattoivat aiheuttaa opettajissa hämmennystä. Opettajan toimintatapoihin liittyen voidaan esimerkiksi pohtia, että tarvitseeko oppilaan ottaa huntua tai hametta pois liikuntatunnilla vai tulisiko päinvastoin jokaiselle tarjota siihen mahdollisuus. Uskontoihin liittyvien vaatteiden käyttäminen voidaan nähdä uskonnon kunnioittamisena ja identiteetin ilmaisemisena, toisaalta oppilas saattaa myös haluta päästä liikkumaan esimerkiksi ilman huntua, mutta hän ei voi, jos tilassa on miespuolisia henkilöitä. Oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden selvittäminen näyttäytyy siis ensiarvoisen tärkeänä uskontoon liittyvissä kysymyksissä, sillä kuten tuloksemme osoittivat, jokainen suhtautuu uskontoon yksilöllisesti. Selvittämällä oppilaiden ja heidän perheidensä näkemyksiä sekä kertomalla liikunnanopetuksen sisällöistä ja tavoitteista on mahdollista murtaa ennakkokäsityksiä puolin ja toisin sekä löytää yhteisiä toimintatapoja ja ratkaisuja.

Uskontoon liittyen tutkimuksessamme nousi myös esiin joogan opetus liikuntatunneilla. Jooga osana liikunnanopetusta käsitetään usein yhdeksi liikuntamuodoksi, aivan kuten hiihto tai

koripallo. Sen juuret ovat kuitenkin Intiassa ja hindulaisuudessa (ks. Whicher & Carpenter 2003) ja erään opettajan joogatunnilla osa oppilaista olikin uskonnollisista syistä kieltäytynyt osallistumasta opetukseen. Koemme asian pohtimisen tärkeäksi, sillä kehonhuollon harjoitteilla on mahdollista vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja kehostaan ja näin ollen tukea liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita (Opetushallitus 2014, 148; Opetushallitus 2016). Myös lasten ja nuorten identiteettiä voidaan parhaimmillaan vahvistaa kehotietoisuutta tukemalla, mikä taas viittaa erilaisten kulttuuri-identiteettien huomioimiseen (Siljamäki ym. 2016). Olisi tärkeää, että jokainen pystyisi osallistumaan kehonhuollon opetukseen ja monikulttuurisuuden lisääntyessä onkin hyvä pohtia, millaista on liikunnanopettajan opettama jooga. Siljamäen ym. (2016) mukaan kehonhuoltoa voidaan opettaa ja toteuttaa monimuotoisesti yhdistelemällä elementtejä erilaisista kehonhuollon harjoituksista, eikä sen tarvitse kytkeytyä vain yhteen menetelmään, kuten joogaan. Joogasta voi siis ottaa vaikutteita opetukseen, mutta jotta opetus tavoittaisi jokaisen oppijan, näyttävätyvät kehonhuollon hyötyjen ja menetelmien perustelu sekä sanalliset valinnat ensiarvoisen tärkeinä opetuksessa. Toisaalta voidaan myös pohtia oppilaan oikeutta ja mahdollisuutta osallistua tai olla osallistumatta kehonhuoltoon uskonnosta riippumatta.

Monikulttuurista koulua tarkasteltaessa liikunta oppiaineena eroaa muista oppiaineista, mikä saattaa myös vaikuttaa sekä oppilaiden että opettajien asenteisiin. Esimerkiksi Soilamon (2008, 99) tutkimuksessa luokanopettajat kokivat työn rasittavuuden lisääntyneen, kun taas tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat haasteista ja yllättävistä tilanteista, mutta eivät kokeneet niitä varsinaisena taakkana, vaan ratkottavina haasteina. Opettajan monikulttuurinen arki on täynnä vaihtelevia ja yllättäviäkin tilanteita, jotka tuovat osaltaan haasteita, mutta näyttävätyvät myös mahdollisuuksina oppia ja kehittää alati omaa monikulttuurista osaamista. Liikunnanopetuksessa puhuttu tai kirjoitettu kieli ei ole niin keskeisessä asemassa, mikä tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua. Kuten tutkimuksessamme selvisi, maahanmuuttajaoppilaat suhtautuvat myös pääosin erittäin myönteisesti liikuntaan ja juuri liikunnan kehollinen luonne saattaa olla syynä oppilaiden suureen motivaatioon. Monelle maahanmuuttajaoppilaalle liikunta voi olla se aine, jossa hän kokee tulevansa hyväksytyksi ja pääsee osallistumaan toimintaan, vaikka suomen kielen taito tai kirjalliset taidot olisivatkin keskimääräistä heikommat. Liikunnan kehollinen luonne voi vähentää osaltaan oppilaiden välisiä eroja ja se voidaan nähdä ikään kuin yhteisenä kielenä, jota jokainen taitaa omalla tavallaan. Toisaalta liikunta tarjoaa oivia tilaisuuksia myös kehittää kielitaitoa.

7.1.2 Opettajien kokemusmaailma ja asenne luovat pohjan valmiuksille

Opettajan valmiuksiin liittyen haastatteluissa nousi esiin koulutuksen vähäinen rooli monikulttuuristen oppilasryhmien kohtaamisessa. Sen sijaan työkokemuksen tuoma osaaminen ja laaja verkosto korostuivat. Myös opettajan oma innostuneisuus ja myönteinen asenne eri kulttuureja kohtaan oli vahvistava tekijä työssä jaksamisessa. Jatkossa voisikin pohtia sitä, miten koulutus voisi ottaa suuremman roolin monikulttuurisuuden kohtaamisen tuomissa mahdollisuuksissa ja haasteissa. Kuten aiemmin todettiin, monikulttuurisuus lisääntyy Suomessa ja opettajilta tullaan vaatimaan yhä enemmän ymmärrystä siitä. Toistaiseksi työyhteisön tuella, myönteisellä asenteella ja työkokemuksella pärjää, mutta tulevaisuudessa tilanne voi olla toinen. Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat ilmaisivat tarpeen kehittää koulutusta.

Tällä hetkellä monikulttuurisuutta käsitellään Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutuksessa suoranaisesti vain yhdellä kurssilla, mikä viestii vähäisistä mahdollisuuksista kehittää opettajaopiskelijoiden monikulttuurista osaamista. Toisaalta Liikuntapedagogiikan aineopintoihin kuuluvan *LPEA040 Yksilöllinen opetus liikuntaryhmässä* -kurssin tavoitteisiin kuuluu muun muassa omien arvojen ja asenteiden vaikutuksen tiedostaminen oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa sekä kyky opettaa liikuntaa tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden nimissä. Kurssilla on erillinen osio *Monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys liikuntakasvatuksessa*, jonka aikana tutustutaan muun muassa kinesteettiseen kielenoppimiseen, opetetaan monikulttuurisia ryhmiä sekä puretaan kokemuksia niin seminaarissa kuin oppimispäiväkirjan muodossa. (Jyväskylän yliopisto 2017, 63–64.) Kurssin aikana ollaan toteutettu erilaisia sisältöjä, jotka tukevat tulevien opettajien valmiuksia kohdata monikulttuurisuutta. Liikuntapedagogiikan koulutusohjelman päättöharjoitteluun kuuluu kurssi *OPEA615 Tieteellisen tiedon rakentuminen*, joka sisältää yhden opintopisteen laajuisen osion nimeltään *Kielitietoinen aineenopetus*. Kurssilla käsitellään liikunnanopettajan roolia kielen opettajana. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää kielen roolin osana merkitysten rakentamista ja osaa pedagogisilla ratkaisuilla tukea oppimista, kielellistä kehitystä ja monikielisyyttä omassa oppiaineessaan.

Monikulttuurisuuskoulutuksen kehittämiseksi on tärkeää tehdä myös tutkimusta liikunnanopettajakoulutuksesta ja sen vaikuttavuudesta. Siljamäki, Anttila ja Ponkilainen (2017) tutkivat opiskelijoiden kokemuksia turvapaikanhakijoille pidetyistä liikunnallisista

kielityöpajoista. Myös Anttila, Siljamäki ja Rowe (2018) tutkivat samaa aihetta. Työpajat liittyivät kaikille liikunnanopettajaopiskelijoille kuuluvaan pakolliseen kurssiin, Yksilöllinen opetus liikuntaryhmässä. Tutkimustulosten mukaan työpajat tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden laajentaa käsityksiään liikunnanopettajan työstä ja kehittää taitojaan pedagogisissa tilanteissa, joissa yhteinen kieli puuttuu. Työpajat olivat myös monen kulttuurin kohtaamisen paikkoja. Ohjaaminen oli monelle opiskelijalle merkityksellinen ja kulttuurien välistä osaamista kehittävä kokemus. Liikunnallisten tehtävien avulla opiskelijat halusivat luoda turvapaikanhakijoille yhteyksiä suomalaiseen yhteiskuntaan, mutta toisaalta jotkut opiskelijat kokivat kohtaamiset myös rikastuttavina kokemuksina, joissa he oppivat uutta muista kulttuureista. Tämä kuvaa hyvin kotoutumisen kaksisuuntaisuutta. (Siljamäki, Anttila & Ponkilainen 2017.)

Tulevaisuudessa monikulttuuriseen opetukseen osallistuneet oppilaat tulevat olemaan vahvoilla; kokemus yhteistyöstä ja jokaisen yksilöllisyydestä sekä esimerkiksi useiden eri kielten taitaminen näyttäytyvät tärkeinä taitoina tulevaisuuden muuttuvassa yhteiskunnassa. Kulttuurinen moninaisuus tarjoaa mahdollisuuden parantaa sekä opettajan että oppilaiden monikulttuurista osaamista (Flores Aguilar ym. 2017). Kulttuurienvälistä ymmärrystä tulisi lisätä kaikille koulun toimijoille, eikä ainoastaan opettajille. Huomiota ei tulisi myöskään kohdistaa liikaa maahanmuuttaja- tai maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, sillä suomalaiset oppilaat tulevat tarvitsemaan monikulttuurista osaamista yhtä lailla. Myös Soilamon (2008) mukaan monikulttuurisuuskasvatus on vielä pitkälti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin kohdistuvaa, eikä sitä nähdä kokonaisvaltaisena ja kaikkia koulun toimijoita osallistavana. Tutkimuksemme antoi kuitenkin viitteitä, että joissain ryhmissä välittäminen ja toisen huomioiminen olivat osa monikulttuurista arkea, eivätkä monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvät toimet olleet ainoastaan yhteydessä opettajan ja koulun tekemiin järjestelyihin. Joissain kouluissa monikulttuurisuus on jo arkipäivää, mutta joissain kokemukset saattavat olla vielä vähäisiä, mikä kannustaa monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamiseen.

Ensiarvoisen tärkeänä osana monikulttuuristen taitojen kehittymistä näyttäytyy omien arvojen tiedostaminen ja pohtiminen, minkä lisäksi tarvitaan myös teoreettista osaamista. Sekä opettajaopiskelijoiden että yliopiston lehtoreiden tulisi alati reflektoida omia kulttuurisia arvojaan sekä yhteiskunnan ilmentämiä näkökulmia ja sitä kautta rakentaa omaa osaamistaan (Burden, Hodge, O'Bryant & Harrison 2004). Myös kiinnostus yhteiskunnallisista asioista, kuten eri uskonnoista, kulttuureista ja liikuntalajien taustoista on tärkeä osa opettajan työtä.

Vaikka osa opettajista toivoi koulutukseen lisää perehtymistä edellä mainittuja asioita koskien, voidaan niiden selvittäminen nähdä myös jokaisen henkilökohtaisena vastuuna nykypäivän muuttuvassa yhteiskunnassa. Opettajan yleissivistykseen kuuluu juuri se, että hän itse ottaa asioista selvää ennakkoiden tai niiden tullessa vastaan.

7.1.3 Kehollisuus on merkittävä osa oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia

Kehollisuuteen liittyen keskeinen tulos oli, että käsite ei ole koulumaailmassa täysin uusi asia. Kehollisuus on näkynyt koulussa eri väylien kautta pitkään, mutta toisinaan tiedostamatta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) esittää käsitteistöä, joka ei välttämättä siirry kouluihin sellaisenaan, vaan avaaminen on tarpeellista. Näemme, että on merkittävä askel eteenpäin, että kehollisuus ja myönteinen suhtautuminen omaan kehoon mainitaan suunnitelmassa. Jokainen tekee suunnitelmasta oman tulkintansa, ja jos asia mainitaan tekstissä abstraktilla tasolla, saattavat tulkinnat erota toisistaan laajasti. Opetussuunnitelman myötä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen on noussut yhdeksi keskeiseksi päämääräksi, ja se on välittynyt opettajille.

Ristiriitaisia ajatuksia meissä aiheutti erään opettajan käyttämä ilmaisu instrumentti tai työväline, jossa hän viittasi kehoon. Siinä keho välineellistetään ja irrotetaan erilleen minuudesta. Toisaalta opettaja perusteli kuitenkin kehollisuuteen liittyvän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen. Havaitsimme opettajien käsityksissä kehon määritelmään liittyen vaihtelua. Eroja oli siinä, ajatellaanko kehon olevan osa koko minuutta vai onko se työväline. Tietyissä ammattiryhmissä voi korostua kehon merkitys ”työvälineenä”, jos työn tavoitteena on esimerkiksi fyysisestä suorituksesta selviäminen. Holistiseen ihmiskäsitykseen nojaten ei ole olemassa ammattiryhmää, jossa kehon merkitys ei olisi minkäänlaisessa roolissa. Vaikka työn tuloksen mitattavuus ei liittyisi fyysisiin ominaisuuksiin, on kuitenkin muistettava, että myös kognitiivinen puoli on yhteydessä ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, johon liittyy olennaisesti fyysinen hyvinvointi. Opettaja, joka puhui kehosta instrumenttina, puhui selvästi omasta näkökulmastaan, eikä oppilaan. Liikunnanopettajana hän koki kehon olevan hänelle työväline. Liikunnanopettajan työnkuvassa korostuneekin fyysinen hyvinvointi ja sen tukeminen, jolloin kehon välineellinen arvo on suuri. Tärkeää onkin, että opettaja on tietoinen omasta suhtautumisestaan omaan kehoonsa. Tulevaisuudessa liikunnanopettajien suhde omaan kehollisuuteen on avainasemassa siinä, miten he tulevassa opettajan työssä suhtautuvat kehollisuuden arvostamiseen osana liikuntakasvatusta. (Siljamäki ym. 2016.)

7.1.4 Lopuksi

Opettajien kokemukset osoittivat, että opetusryhmät ovat erilaisia ja olemme tietoisia siitä, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen. Erilaisuuden laajemmaksi ymmärtämiseksi pyrimme lisäämään ymmärrystä siitä, miten laaja kulttuuritaustan vaikutus voi olla ja miten se näkyy erityisesti liikuntatunneilla. Käsityksemme mukaan ymmärrys erilaisista taustoista ja niiden tuomista vahvuuksista ja haasteista voivat parhaimmillaan lisätä opettajan valmiuksia tukea erilaisia oppijoita liikuntataitojen opettamisessa ja myönteisten liikuntakokemusten tuottamisessa.

Tutkimusprosessin eri vaiheissa teimme havaintoja tutkimukseemme vaikuttavista seikoista. Haastattelutilanteet tarjosivat toisinaan tilanteita, joissa molemminpuolinen ymmärrys ei välttämättä toteutunut täysin, vaan asioita täytyi tarkentaa. Esimerkiksi kehollisuuden käsite koettiin osittain haastavaksi ymmärtää. Kulttuurista ja kehollisuudesta puhuttaessa liikutaan abstraktilla alueella, jolloin käsitteiden määritelmät näyttäytyvät monimutkaisina. Totesimme, että olisimme voineet perehdyttää haastateltavaa tarkemmin tutkimuksemme aiheeseen, taustoihin ja arvoperustaan, jolloin kysymyksiin vastaaminen olisi mahdollisesti ollut luontevampaa ja helpompaa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuskäsitteet *validiteetti* eli se, että tutkitaan sitä, mitä on luvattu, ja *reliabiliteetti* eli toistettavuus ovat olleet kritiikin kohteena, kun puhutaan laadullisesta tutkimuksesta, sillä ne on kehitetty vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeita. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei ole tarkoitus. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus otetaan huomioon muissa asioissa, kuten analyysin perusteellisuudessa ja aukottomuudessa. Käyttämämme tutkimusmenetelmät ovat eettisesti perusteltuja ja läpinäkyviä.

Tutkimuksemme luotettavuutta vahvistaa triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Käytämme tutkimuksessa useampaa kuin yhtä tutkimusmetodia; haastattelua ja havainnointia. Lisäksi tässä tutkimuksessa tutkijoita on kaksi, mikä pakottaa meitä pohtimaan omia asenteita ja arvojamme, sekä niiden mahdollista vaikutusta tutkimuksen etenemiseen. On myös tyypillistä, että itse tutkimuksen kirjoittaja niin sanotusti sokeutuu omalle tekstilleen ja

jättää kirjoittamatta auki tutkimuksen ja oman ajattelunsa ilmentämisen kannalta olennaisia asioita. (Alasuutari 2011, 303–304) Tämän olemme pyrkineet välttämään keskustelemalla avoimesti tutkimusprosessin myötä heränneistä ajatuksista ja koemme, että juuri se on tehnyt tutkimuksen tekemisestä hedelmällistä. Lisäksi olemme tukeneet luotettavuutta luetuttamalla kirjoittamaamme tekstiä useampaan otteeseen sekä toisillamme että ohjaajallamme ja muutamilla ystävillämme. Olemme pyrkineet huomioimaan omat taustamme ja näkökulmamme jo tutkimuksen alussa esiyymmärryksen muodossa. Lisätäksemme tutkimuksen luotettavuutta, avaamme omia myöhemmin heränneitä ajatuksiamme vielä seuraavissa kappaleissa.

Tutkimusta tehdessä on tärkeää ottaa huomioon tutkimusaiheen eettinen perusta – miksi kyseistä aihetta tai ilmiötä on perusteltua tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129)? Suomi on alkanut muuttua monikulttuurisemmaksi huomattavissa määrin 1990-luvulta lähtien (Uusikylä 2002, 9) ja näin ollen myös koulut monikulttuuristuvat. Monikulttuurisuus tulee olemaan osa meidän, tulevien liikunnanopettajien, arkea tulevaisuudessa ja pystyäksemme työskentelemään monikulttuurisessa ympäristössä parhaalla mahdollisella tavalla, näyttäytyy tieto monikulttuurisista kohtaamisista tärkeänä. Kehollisuus taas näyttäytyy ilmiönä, jonka kautta oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia on mahdollista tukea, mikä kannusti meitä ottamaan selvää sen mahdollisuuksista monikulttuurisella liikuntatunnilla.

Eettisyydellä viitataan tutkimuksen laatuun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127), mistä johtuen olemme pyrkineet luomaan tutkimussuunnitelmasta ja -asetelmasta mahdollisimman johdonmukaisen. Tutkimusetiikan mukaisesti olemme kiinnittäneet huomiota tutkimusprosessin eri vaiheisiin, kuten tutkittavien informoimiseen ja anonymiteettiin, aineistonkeruumenetelmien sopivuuteen sekä analysointitapojen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128). Kerroimme tutkimukseen osallistuneille liikunnanopettajille etukäteen tutkimuksen pääteemoista, luonteesta sekä tavoitteista. Toisaalta pohdimme, olisiko aineiston systemaattisempi ja organisoidumpi pelkistäminen tuonut esiin toisenlaisia asioita. Koemme kuitenkin onnistuneeksi ratkaisuksi sen, että syvennyimme ilmaisuihin osana kontekstia, koska ymmärrys oli syvempää ja kokonaiskuva hahmottui paremmin. Perustelemme tätä myös sillä, että haastattelukysymykseemme olivat monesti haastavia. Haastateltava tarvitsi usein enemmän aikaa pohtia ja kuvailla ajatuksenkulkuaan ääneen, jotta pystyi muodostamaan näkemyksensä kysytystä asiasta.

Aineistonkeruumenetelmien eettisen pohjan muodostaa niiden sopivuus – saadaanko tavoiteltava tieto valitulla aineistonkeruumenetelmällä? Tutkimuksemme pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, sillä sen kautta on mahdollista päästä käsiksi opettajien omiin henkilökohtaisiin käsityksiin ja näin ollen vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Koemme onnistuneemme aineistonkeruumenetelmän valinnassa, sillä raportoidut tulokset ovat suorassa linjassa tutkimuskysymysten kanssa. Lisäksi huomasimme aineiston tarjoavan vastauksia myös kysymyksiin, joita emme olleet aikaisemmin osanneet pohtia, mikä tukee tietämyksemme laajentumista monikulttuurisuuteen ja kehollisuuteen liittyen. Koko tutkimusprosessin ajan olemme pyrkineet olemaan kriittisiä tutkimustyötä tehdessämme ja ottaneet aineiston käsittelyssä huomioon useita eri näkökulmia, noudattaen tieteen yleisiä ohjeita (Hirsjärvi ym. 2016, 22). Menetelmävalinnan voidaan todella nähdä tukeneen tutkimusongelmamme syvällistä tarkastelua ja tutkimuksen eettisyyttä, sillä se ilmentää laadullisen tutkimuksen syvintä tarkoitusta: ilmiön perusteellista tarkastelua. Tutkimusaiheemme monimuotoisuus on osaltaan haastanut meitä tutkijoina, mutta samalla rikastuttanut tutkielmaamme.

Haastattelun lisäksi tuimme tutkimustamme havainnoinnilla. Havainnoinnin käyttö tutkimuksessamme on perusteltua suhteellisen vapaasta tutkimusasetelmasta johtuen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71) ja se tukee tavoitettamme päästä käsiksi kehollisuuteen ilmiönä monikulttuurisessa ympäristössä. Havainnointi lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta, sillä sitä kautta pääsimme tutustumaan haastateltavien liikunnanopettajien todellisiin toimintatapoihin monikulttuurisessa ympäristössä. Havainnoimme opettajien tunteja ennen haastatteluja, jotta haastattelukysymykset ja -aiheet eivät vaikuttaisi opettajan toimintaan oppitunneilla ja saisimme mahdollisimman todenmukaisen ja luotettavan kuvan jokaisen opettajan toiminnasta. Havainnot olivat samassa linjassa haastatteluissa esiin nousseiden asioiden kanssa.

Kehollisuus ja monikulttuurisuus ovat keskeisiä teemoja tutkimuksessamme. Ne ovat myös aiheina herkkiä, mitä mietimme haastattelukysymyksiä tehdessämme. Esimerkiksi jaottelu kantasuomalaisiin ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin voi herättää ja herättikin opettajissa monenlaisia tunteita. Koimme kuitenkin eettisesti vastuulliseksi käyttää kyseisiä termejä, sillä sitä kautta pääsimme pureutumaan syvällisemmin opettajien valmiuksiin ja kokemuksiin monikulttuurisessa ympäristössä. Mielestämme oli oikeutettua antaa haastateltaville hieman konkreettisempaa tarrumapintaa, jotta aihetta olisi helpompi lähteä tarkastelemaan. Toisaalta tiedostamme, että tällainen jaottelu ei kaikissa yhteyksissä ole suotavaa ja se voidaan nähdä

kapeakatseisuutena. Kehollisuuden yhteydessä heräsi kysymys siitä, että onko aihe liian henkilökohtainen tutkittavaksi? Ovatko opettajat oikeutettuja kertomaan kehollisista kokemuksista liittyen oppilaisiin? Näemme kehollisuuden uuden opetussuunnitelman valossa tärkeänä elementtinä tulevaisuuden kouluissa ja siitä johtuen aiheeseen oli eettisesti oikein perehtyä syvällisemmin. Uskomme, että voimme tutkimuksemme avulla tukea opettajien työtä kulttuurisen kirjon voimistuessa.

Vaikka monikulttuurisessa ympäristössä työskentely näyttäytyi tutkimuksessamme pääosin opettajan arkea rikastuttavana ja positiivisena asiana, välittyi haastateltavien opettajien puheista pieni tarve kaunistella vastauksiaan. Vastausten luotettavuuteen saattoi vaikuttaa tutkimusaiheemme herkkyyks, koettu paine antaa tietynlaisia vastauksia tai haastattelutilanteen epämukavuus. Macdonald ym. (2009) mukaan siihen, kuinka kulttuurivähemmistöistä ja inklusioon liittyvistä kysymyksistä olisi asianmukaista keskustella, liittyy usein tietynlainen hiljaisuus, jopa hermostuneisuus. Haastattelutilanteessa haastateltava on monesti altis antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2016, 2016). Esimerkiksi kommentit: *“Ei tuota mitään ongelmia (monikulttuurisuus)”* ja *“erilaisuuden sietäminen”* herättivät meissä ajatuksia opettajan puheiden todenperäisyyttä koskien. Jonkun asian sietäminen viittaa mielestämme siihen, että asia olisi jollain tapaa vastenmielinen ja ilmaisulla on jossain määrin negatiivinen sävy. Pohdimme jälkepäin, että haastattelujen ilmapiiriä olisi voinut keventää pienellä lämmittelyllä koskien esimerkiksi kulunutta viikkoa tai päivän fiilistä. Esipuheen tarkoituksena on luoda miellyttävä ilmapiiri, jossa keskustelijoiden välillä vallitsee luottamus. Tällöin haastateltavat myös uskaltavat todennäköisemmin kertoa aidosti näkemyksistään. (Eskola & Vastamäki 2015; Hirsjärvi & Hurme 2008, 90). Haastattelujen ilmapiiriin ja tasa-arvoisuuteen saattoi myös vaikuttaa se, että haastattelihoita oli kaksi ja haastateltavia yksi. On kuitenkin tärkeää muistaa, että monikulttuurisen oppilasryhmän opettaminen ei ole kaikista mielekästä ja aina löytyy myös opettajia, jotka kokevat monikulttuurisen ryhmän opettamisen liian rasittavaksi ja haluaisivat vaihtaa koulua tai jopa ammattia (Flores Aguilar ym. 2015). Yhteiskunta kuitenkin asettaa opettajan asemaan, jossa häneltä odotetaan suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä kulttuurista moninaisuutta kohtaan, mikä saattoi vaikuttaa haastatteluihin.

Yksi haastateltavista opettajista kertoi haastattelun lopussa negatiivisesta asenteestaan tutkimusaiheemme kohtaan. Ääninauhurin sammuttua päätimme avata omia taustojamme sekä syytämme tutkia kyseistä aihetta, mikä lisäsi selvästi tutkijoiden ja haastateltavan välistä ymmärrystä. Arvelemme, että omista taustoista kertominen esipuheeseen sisällytettynä olisi

voinut tukea keskustelun osapuolien välistä luottamussuhdetta ja tehdä haastatteluista näin ollen hedelmällisempiä. Toisaalta haastatteluja tehtäessä on myös tyypillistä, että ilmapiiri vapautuu heti kun haastattelua äänittänyt nauhuri sammutetaan (Eskola & Vastamäki 2015).

Olemme noudattaneet tutkimuksessamme hyviä tieteellisiä käytäntöjä keskittyen koko tutkimuksen ajan yleisiin tiedeyhteisön tunnustamiin toimintatapoihin, kuten rehellisyyteen ja huolellisuuteen niin tutkimustyössä, aineistonkeruussa, menetelmien valinnassa ja raportoinnissa kuin tulosten julkaisemisessa ja arvioinnissa. Tutkimuksemme perustuu tiedon avoimuuteen ja kunnioittaa muiden tutkijoiden tutkimustyötä, jolla viittaamme lähdeviitteiden käyttöön. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.)

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Opettajakoulutuksen kehittämisen kannalta olisi mielekästä selvittää monikulttuurisen kasvatuksen synnyttämiä asenteita ja asenteiden muutosta esimerkiksi 1990-luvulta tähän päivään. Soilamo (2008) on perehtynyt väitöskirjassaan luokanopettajien asenteisiin ja monikulttuuriseen osaamiseen, mutta liikuntakasvatuksen kontekstissa tutkimus on vielä vähäistä. Laajempaa ymmärrystä monikulttuurisuuden ilmiöstä suomalaisessa koulumaailmassa saisimme tutkimalla oppilaita ja heidän käsityksiään. Olisi mielenkiintoista selvittää tämän tutkimuksen teemoja sekä tutkimuskysymyksiä monikulttuurisessa koulussa opiskelevien oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimuksessamme nousi esiin, että kehollisuus on siirtynyt kouluun vähitellen oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisen kautta. Opetussuunnitelma tähtää siihen, että hyvinvoinnin tukeminen ei rajoitu ainoastaan liikuntatunneille, vaan se ylittää oppiainerajat ja näkyy koko koulun toimintakulttuurissa. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajien sekä erityisesti oppilaiden kokemuksia siitä, miten yksilön hyvinvoinnin tukeminen näkyy koulun toimintakulttuurissa, eikä ainoastaan liikunnan ja terveystiedon opetuksessa, joissa kokonaisvaltainen hyvinvointi on keskeisessä osassa oppiaineen sisältöä. Oppilaiden kokemusten selvittäminen kehollisuudesta voi näyttäytyä monimutkaisena, mutta uskomme, että asiaa on mahdollista selvittää luomalla selkeät ja konkreettiset haastattelukysymykset. Toisaalta kiinnostavaa olisi myös selvittää, miten yhteiskunnalliset rakenteet ja koulujen uudistukset heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin pidemmällä aikavälillä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, E. 2009. Tanssin kosketus. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.) Taito ja taide -kiinni elämässä. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.
- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Anttila, E. 2015. Dance as embodied dialogue. Insights from a school project in Finland. Teoksessa C. Svendler Nielsen & S. Burridge. Dance Education around the world. Perspectives on dance, young people and change. New York: Routledge, 79–87.
- Anttila, E., Siljamäki, M. & Rowe, N. 2018. Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. Physical Education and Sport Pedagogy 23, 1–14.
- Benn, T. & Dagkas, S. 2006. Incompatible? Compulsory mixed-sex physical education initial teacher training (PEITT) and the inclusion of Muslim women: a case-study seeking solutions. European Physical Education Review 12 (2), 181–200.
- Benn, T., Dagkas, S. & Jawad, H. 2011. Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. Sport, Education and Society 16 (1), 17–34.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. 2004. Developing intercultural sensitivity: and integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3 painos. Lontoo: Sage, 147–165.
- Bhawuk, D. P. S. & Triandis H. 1996. The role of cultural theory in the study of culture and intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. CA: Sage Publications, Thousand Oaks, 17–34.
- Bond, K. E. & Stinson, S. W. 2000. "I Feel Like I'm Going To Take Off! 'Young people's experiences of the superordinary in dance." Dance Research Journal 32 (2), 52–87.
- Burden, J. W., Hodge, S. R., O'Bryant, C. P. & Harrison, L. 2004. From Colorblindness to Intercultural Sensitivity: Infusing Diversity Training in PETE Programs. Quest 56 (2),

- 173–189.
- Burns, R.B. 1982. *Self-Concept Development and Education*. Dorchester: Holt, Reinhart and Winston.
- Dagkas, S., Benn, T. & Jawad, H. 2011. Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society* 16, 223–239.
- Dervin, F. 2015. Towards post-intercultural teacher education: analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education* 38, 71–86.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS kustannus, 27–44.
- Evans, J., Davies, B. & Wright, J. 2004. *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. London: Routledge.
- Fortin, S. & Girald, F. 2005. Dancer’s application of the Alexander Technique. *Journal of Dance Education* 5 (4), 125–131.
- Flores Aguilar, G., Prat Grau, M. & Soler Prat, S. 2015. Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. / Looking Back: The Voice of Physical Education Teachers about their Professional Career in a Multicultural School. *Educación Física y Deportes* 122, 88–98.
- Flores Aguilar, G., Prat Grau, M. & Soler Prat, S. 2017. La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? / Physical Education teachers’ perspective on the presence of foreign students at school: opportunity or problem? *Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación* 31, 64–68.
- Garrett, R. 2004. Gendered bodies and physical identities. Teoksessa J. Evans, B. Davies & J. Wright (toim.) *Body, knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health*. London: Routledge, 140–156.
- Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. 2017. Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (5), 445–458.
- Hackney, Peggy. 2002. *Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff*

- Fundamentals. Amsterdam: Gordon and Breach.
- Hakamäki, M. 2016. Kuudesluokkalaisten uimataito Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa S. Ahmed, H. M. Enzensberger, J. Fiske, S. Hall, U. Hannerz, D. Massey & D. Morlery (toim.) Erilaisuus. Suom. J. Koivisto. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hari, R. & Kujala, M. 2009. Brain basis of human social interaction: from concepts to brain imaging. *Physiological Reviews* 89 (2), 453–479.
- Helsingin kaupungin tietokeskus. 2016. Helsingin ulkomaalaistaustainen väestö vuonna 2016. Tilastoja 2017:1. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Huttunen, L. 2005. Etnisyys. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 117–160.
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium 55, 85–95.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: University of Oulu, Faculty of Education.
- Kalaja, M. 2007. "Sinut oman kehon kanssa": toimintatutkimus kehontuntemusta kehittävästä lukion liikuntakurssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Kauppila, H. 2012. Avoimena aukikiertoon. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 30.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti - Ihmisen yksilöllisyys. WSOY.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.

- Knez, K. 2007. The meaning and place of physical activity in the lives of young Muslim women. Brisbane: The University of Queensland. Viitattu 9.10.2017.
<https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:158691>.
- Kokkonen M. 2014. The artistic, physical, therapeutical, and educational bounces of dance and movement: Perspectives for creativity and well-being. Teoksessa B. Hayes (toim. Pathways of creativity. Santander. Botin Foundation, 119–137.
- Korppi. 2018. OPEA615 Tieteellisen tiedon rakentuminen. Viitattu 3.3.2018.
<https://korppi.jyu.fi/kotka/course/student/generalCourseInfo.jsp?course=203718>.
- Kuhmonen, P. 1997. Miten ja miksi tutkimme ruumistamme – fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) Ruumiita! Ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 169–204.
- Laine, T. 1996. Eri puolilla kehoa. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) Ruumiita! Ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 157–168.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 2002. Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium 55, 71–83.
- Latomaa, S., Pöyhönen, P., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Oy, 163–181.
- Lauritsalo, K. 2014. ”Usually I like school PE, but...”. School physical education described in Internet discussion forums. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lengel, T. & Kuczala M. 2010. *The Kinesthetic Classroom, Teaching and Learning Through Movement*. CA: Thousand Oaks, Corwin.
- Lintunen, T. 1995. Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-Up Study. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lundvall, S. 2006. “It’s really about understanding human beings...”: Exploring PE teachers’ perception of working in multicultural schools. Stockholm University College of

- Physical Education and Sports (GIH). Viitattu 20.9.2017.
<http://idrottsforum.org/articles/lundvall/lundvall060517.pdf>.
- Löytty, O. 2005. Toiseus. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. 2013. Suomi muuttuu kun Suomeen muutetaan. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Oy, 13–15.
- Macdonald, D., Abbott R., Knez, K. & Nelson, A. 2009. Taking Exercise: Cultural Diversity and Physically Active Lifestyles. *Sport, Education and Society* 14 (1), 1–19.
- Macedonia, M. & von Kriegstein, K. 2012. Gestures Enhance Foreign Language Learning. *Biolinguistics* 6 (3–4), 393–416.
- Merlau-Ponty, M. 1962/2002. *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moisio, M. & Peltoniemi, J. 2014. ”...se on semmone mukava ope – mukava ja rento ja pitää hyvin huolta meistä kaikista siellä tunneilla...” Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista koululiikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Monteiro Gaspar, M. Amaral, T.F. Oliveira, B.M.P.M. & Borges, N. 2011. Protective effect of physical activity on dissatisfaction with body image in children – a cross-sectional study. *Psychology of Sport and Exercise* 12 (5), 563–569.
- Muuri, M. 2010. Liikunnanopettajan työ monikulttuurisessa koulussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nurmi, A-M. 2012. Kadulta liikuntasaliin. Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 184.
- Ojala, K. Välimaa, R. Tynjälä, J. Villberg, J. & Kannas, L. 2016. Liikunnan ja painoindeksin yhteydet 15-vuotiaiden poikien ja tyttöjen käsityksiin kehostaan. *Liikunta & Tiede* 53 (2–3), 64–72.
- Ojala, K. 2017. Nuori, liikunta ja ulkonäkö. *Liikunta & Tiede* 54 (6), 4–8.
- Opetushallitus. 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. 2016. Liikunnan tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.2.2018.
http://www.edu.fi/download/166299_ops2016_liikunnan_tukimateriaalit.pdf.
- Opetushallitus. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010 luvulla. Viitattu 15.1.2018.
http://www.oph.fi/download/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Parviainen, J. 1995. Taideteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. Niin & näin 2 (4), 33–37.
- Parviainen, J. 1998. Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Perusopetuslaki 2§. 21.8.1998/628. Viitattu 29.1.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perusopetuslaki 18§. 21.8.1998/628. Viitattu 17.4.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus#L4P18>
- Perusopetuslaki 25§ & 26§. 21.8.1998/628. Viitattu 18.12.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pihlajanniemi, N. 2014. Liikunta-aktiivisuuden yhteys nuorten kehonkuvaan ja itsetuntoon – WHO-Koululaistutkimus. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu tutkielma.
- Pönni, E. 2015. Oppilaiden kokema kehollisuus koulun liikuntatunneilla – Liikunta avain oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen? Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa P. Houni, J. Laakkonen, H. Reitala & L. Rouhiainen (toim.) Liikkeitä näyttämöllä. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 10–36.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa

- E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen - kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3. Helsinki.
- Räsänen, R. 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto: *Acta Universitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium* 55, 97–113.
- Räsänen, R. 2007. Intercultural Education as Education for Global Responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 31, 17–30
- Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja no.7. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 1–20.
- Salo-Lee, L. 2007. Towards cultural literacy. Teoksessa T. Kaivola & M. Mélen-Paaso (toim.) *Education for global responsibility – Finnish perspectives*. Publications of the Ministry of Education 31. Helsinki: Ministry of Education, 74–82.
- Salo-Lee, L. 2009. Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Helsinki: OPM, 65–69.
- Siljamäki, M., Anttila, E. & Ponkilainen, M. 2017. Kulttuurienvälinen osaaminen liikuntakasvatuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia turvapaikanhakijoille pidetyistä liikunnallisista kielityöpajoista. *Liikunta & Tiede* 54 (6), 88–94.
- Siljamäki, M. 2013. ”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä.” *Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana*. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 199. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siljamäki, M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. *Liikunta & Tiede* 53 (1), 40–46.
- Siljamäki, M. 2017. Monikulttuurisuus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PSkustannus, 415–432.

- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Soini, A. & Sääkslahti, A. 2017. Fyysinen aktiivisuus lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.
- Suomen perustuslaki 17§. 11.6.1999/731. Viitattu 17.12.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>
- Svendler Nielsen, C. 2008 Into the movement: a performative phenomenological field study.
- Syväoja, H., Kantomaa M., Laine K., Jaakkola T., Pyhältö K. & Tammelin T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Muistiot 2012: 5. Opetushallitus. Viitattu 10.2.2017.
http://www.oph.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Oy, 184–199.
- Tilastokeskus. 2011. Kuka on maahanmuuttaja? Markus Rapo, Tieto & Trendit 1.
- Tilastokeskus. 2017a. Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. Viitattu 6.2.2018.
<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html>.
- Tilastokeskus. 2017b. Vieraskieliset. Viitattu 20.2.2017.
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>.
- Tilastokeskus. 2017c. Maahanmuuttajat väestössä. Viitattu 20.1.2018.
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>.
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M. & Paas, F. 2015. Preschool Children’s Foreign Language Vocabulary Learning by Embodying Words Through Physical Activity and Gesturing. *Educational Psychological Review* 27, 445–456.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2002. Esipuhe. Teoksessa M-T. Talib (toim.) Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja, 9–12.
- Vastamäki, J. 2004. Maahanmuuttajien liikuntatunti – liikunnanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Helsinki: Lönnberg print & promo. Viitattu 16.2.2017.

- https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf.
- VATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. 2014. Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen. Helsinki. Viitattu 13.12.2017.
<http://vatt.fi/documents/2956369/3012221/j67.pdf/6655011a-d0f4-4e9b-a01e-5dd5274514ad/j67.pdf.pdf>.
- Välimäki, J. 2006. Tanssimatkalla – ruumiillisia kokemuksia koulun tanssikurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Walseth, K. 2013. Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society* 20, 304–322.
- Whicher, I. & Carpenter, D. 2003. *Yoga: The Indian tradition*. London: Routledge.
- Ylönen, M. 2004. Sanaton dialogi: tanssi ruumiillisena tietona. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.
- Zacheus, T., Koski, P., Rinne R. & Tähtinen J. 2012. *Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Zodiak – Uuden tanssin keskus. 2018. TALK – taidetta ja liikettä kieltenopetukseen. Viitattu 6.3.2018. <http://www.zodiak.fi/talk>.

LIITTEET

LIITE 1

Teemahaastattelukutsu

Arvoisa liikunnanopettaja,

Olemme liikuntapedagogiikan opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu - tutkielmaa opettajien valmiuksista kohdata monikulttuurisuus. Lähestymme aihetta kehollisuuden näkökulmasta. Etsimme tutkimukseen liikunnanopettajia, joilla on kokemusta monikulttuurisessa ympäristössä työskentelystä vähintään yksi vuosi.

Tutkimuksessa kerätään aineistoa teemahaastattelulla, johon kuluu aikaa noin tunti. Tarkoituksenamme on lisäksi havainnoida haastateltavien liikunnanopettajien yhtä liikuntatuntia ennen haastattelua. Pyrimme toteuttamaan sekä haastattelun että havainnoinnin koululla saman päivän aikana.

Haastateltavan henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa tutkimusta esille ja tutkimukseen osallistuvilla on oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa hyvänsä. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja niiden avulla pyritään lisäämään ymmärrystä opettajan työstä ja keinoista kohdata monikulttuurinen oppilasryhmä. Havainnoinnissa oppilaat eivät ole tarkkailun kohteena.

Tutkimuksen taustalla on ajatus tasa-arvosta, kulttuurisesta sopeutumisesta ja siitä, että oppilaat hyväksyvät itsensä. Monikulttuurisuus lisääntyy opettajan työympäristössä jatkuvasti, joten kaikki uusi tieto on arvokasta, jotta tulevia opettajia voidaan valmistaa työelämän tuomiin haasteisiin opettajankoulutuksessa.

Jos tarvitsette lisätietoja, ottakaa rohkeasti yhteyttä.

Pikaista yhteydenottoa odottaen,

Sanna Jaatela, sanna.m.jaatela@student.jyu.fi, 0505010262

Ida Kinnunen, ida.m.s.kinnunen@student.jyu.fi, 0503783142

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Syksy 2016

1. Opettajan taustatiedot ja opetusryhmät

- Mikä on ikäsi ja sukupuolesi?
- Missä opetat? (koulu ja paikkakunta)
- Milloin olet valmistunut liikunnanopettajaksi ja kuinka kauan olet toiminut opettajana? Entä opettajana monikulttuurisessa ympäristössä?
- Mikä on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus opetusryhmissäsi? Entä koko koulussa?
- Kuinka suuria opetusryhmäsi ovat? Vaihtelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus ryhmittäin?
- Minkä ikäisiä oppilaasi ovat?
- Millainen kulttuuritausta oppilaillasi on? Mistä maista he ovat tulleet Suomeen?
- Onko liikuntaryhmissäsi sekä tyttöjä että poikia?

2. Monikulttuurisuus koulussa ja liikuntatunneilla

- Mitä ajattelet siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on koulussa ja liikuntaryhmissä lisääntynyt ja lisääntyy kaiken aikaa?
- Miten monikulttuurisuus ilmenee tai näkyy omissa opetusryhmissäsi? (Esim. pukeutuminen, yleinen käyttäytyminen, kilpailullisuus jne.)
- Millaisia yllättäviä tilanteita sinulla on tullut vastaan ryhmän kanssa, jossa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita? (Esim. kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden väliset suhteet, oppilaan ja opettajan väliset suhteet)
 - o Minkälaisia tilanteita sinulle on tullut vastaan ohjeidenannossa ja organisoinnissa? Onko sinulla ollut haasteita esimerkiksi kielen kanssa?
 - o Onko sinulla ollut kommunikaatio-ongelmia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa? Jos on, millaisia ne ovat olleet ja miten olet ne selvittänyt? (Esim. avustaminen/koskettaminen?)
 - o Miten monikulttuurisuus näkyy oppilaiden pukeutumisessa liikuntatunneilla?
 - o Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja toisaalta kantasuomalaiset oppilaat toimivat pari- ja ryhmätyötilanteissa?
 - o Miten eri uskonnot ilmenevät tai näkyvät liikuntatunneilla? (millä kaikilla tavoilla uskonnot/mitkä uskonnot vaikuttavat?)

- o Millä tavalla suomalaiset/muiden maiden liikuntaperinteet näkyvät liikuntatunneilla? (esim. liikuntatuntien sisällöistä/lajivalikoimasta, musiikin käytöstä jne.)
- Onko kodin ja koulun välisessä yhteistyössä eroavaisuuksia, kun on kyse maahanmuuttajataustaisista oppilaista?
- Mitkä ovat kokemuksesi mukaan myönteisiä asioita tai vahvuuksia monikulttuuristen liikuntaryhmien opetuksessa ja miten ne näkyvät tunneilla?
- Onko monikulttuurisuus rikastuttanut jollakin tavalla liikuntatuntien sisältöä? Mikä tuottaa iloa ja mistä syystä?
- Mitkä ovat kokemuksesi mukaan haastavia asioita monikulttuuristen liikuntaryhmien opetuksessa? Miten haasteet ilmenevät konkreettisesti liikuntatunneilla? Miten olet toiminut näissä tilanteissa?
- Miten olet tukenut eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden myönteistä kehosuhdetta? Pystytkö kuvailemaan konkreettisia tilanteita?

3. Kehollisuus liikunnanopetuksessa

(Pohjustus haastattelussa > Kehollisuus keskeisenä käsitteenä perusopetuksen opetussuunnitelmassa)

- Mitä kehollisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Tarjoaako koulun opetussuunnitelmat mielestäsi käytännön keinoja kehollisuuden toteuttamiseen? (valmiudet)
- Näkyykö kehollisuus voimakkaammin omassa opetuksessasi liikuntatunneilla koulun uuden opetussuunnitelman myötä? Pystytkö kuvailemaan, millä tavalla kehollisuus ilmenee omassa opetuksessasi?
- Ilmeneekö kehollisuus eri tavalla eri ryhmillä (miten kulttuuritausta vaikuttaa)? Entä eri liikuntamuodoissa?

4. Liikunnanopettajan valmiudet

- Millaiseksi koet omat valmiutesi kohdata monikulttuurinen oppilasryhmä?
- Oletko perehtynyt ennalta oppilaiden taustoihin?
- Vaikuttaako taustoihin perehtyminen oppilaan kohtaamiseen? Miten?
- Miten kouluyhteisö on tukenut työtäsi monikulttuurisessa ympäristössä? Pohditteko yhdessä opettajien kanssa maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyviä asioita? Jos pohditte, millaisia asioita ne ovat? Onko koulu tarjonnut sinulle koulutusta monikulttuuristen liikuntaryhmien opetukseen? Jos on, millaista koulutusta?
- Onko liikunnanopettajankoulutus tarjonnut sinulle valmiuksia kohdata monikulttuurinen oppilasryhmä? Millaisia? Entä millainen merkitys työkokemuksella on ollut monikulttuuristen ryhmien opetuksessa?
- Koetko, että liikunnanopettajien valmiuksia toimia monikulttuurisessa ympäristössä on tarvetta parantaa? Millä tavalla?

5. Haluatko sanoa vielä jotain muuta?

Kiitos haastattelusta!