

**LIKUNNANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMA VALMIUS
KULTTUURISESTI MONINAISTEN RYHMIEN LIKUNNANOPETUKSEEN JA
KEHOLLISEEN KIELENOPETUKSEEN**

Kaisa Klemettinen & Emelie Rancken

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Klemettinen, K. & Rancken, E. 2024. Liikunnanopettajaopiskelijoiden kokema valmius kulttuurisesti moninaisten ryhmien liikunnanopetukseen ja keholliseen kielenopetukseen. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 88 s., 3 liitettä.

Tämän pro gradu- tutkielman tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesta moninaisuudesta ja kehollisesta kielenopetuksesta osana koululiikuntaa. Tutkielman tarkoituksena oli saada selville kuinka valmiita liikunnanopettajaopiskelijat kokevat olevansa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien opetukseen liikunnassa. Lisäksi pyrittiin lisäämään ymmärrystä siitä, miten liikunnanopettajaopiskelijat näkevät liikunnanopettajan roolin sekä kielitietoisuuden ja kehollisuuden huomioinnin moninaistuvassa koulumaailmassa.

Tutkielma oli laadullinen. Tutkielman aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan yhdenvertaisuusopintojaksoilta osana Koneen säätiön rahoittamaa (01/2021–12/2024; hankenumero 202007315) ELLA-hanketta. Aineisto koostuu kurssin opettajan keräämästä kymmenen liikunnanopettajaopiskelijan haastattelusta (2021) ja 33 liikunnanopettajaopiskelijan vastauksista (2023) kuuteen avoimeen kysymykseen. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa teoreettisena viitekehyksenä toimi malli kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuuksista.

Tulosten mukaan liikunnanopettajaopiskelijat kokivat kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden olevan yhä merkittävämpi osa liikunnanopettajan työtä ja liikunnanopettajan työn vaativan paljon kulttuurienvälisiä osaamista. Opiskelijat kokivat eri kulttuureista tulevien oppilaiden sopeuttamisen kouluun ja suomalaiseen yhteiskuntaan olevan myös liikunnanopettajan vastuulla. Opiskelijat näkivät liikuntatuntien olevan tärkeä osa kotoutumisprosessia Suomeen muuttaneille oppilaille, sekä hyvä mahdollisuus suomen kielen oppimiselle.

Opiskelijoiden kokemukset ja asenne osoittavat, että heillä oli hyvät valmiudet yhdenvertaiselle, kulttuurista moninaisuutta edistävälle liikunnanopetukselle ja keholliselle kielenopetukselle liikuntatunneilla. Opiskelijat nostivat kuitenkin esille myös epävarmuuksia omaan osaamiseensa liittyen, mikä voi vaikuttaa heidän osaamisensa hyödyntämiseen työelämässä. Tutkielman tulokset vahvistavat liikunnanopettajakoulutuksen kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielenopetukseen liittyvien kurssien tärkeyttä osana liikunnanopettajaksi kehittymistä moninaistuvassa yhteiskunnassa. Tutkielman tulokset osoittavat myös, että lyhytkestoisetkin oppimiskokemukset voivat synnyttää tärkeitä oivalluksia ja mielenkiintoa sekä edistää ymmärrystä ja itseluottamusta kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamiseen.

Avainsanat: kulttuurinen moninaisuus, kulttuurienvälisyys, kielitietoisuus, kehollinen kielenopetus, liikunnanopetus

ABSTRACT

Klemettinen, K. & Rancken, E. 2024. Physical education teacher students' perceived readiness for physical education and embodied language teaching of culturally diverse groups. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 88 pp., 3 appendices.

The purpose of this master's thesis was to examine the experiences and attitudes of physical education teacher-students on cultural diversity and embodied language teaching as part of physical education at school. The study aimed to find out how ready the physical education teacher-students feel they are to teach physical education to culturally and linguistically diverse groups. In addition, the aim was to increase understanding of how the physical education teacher-students see the role of the physical education teacher and embodied language teaching in a diversifying school world.

The study was carried out as a qualitative study. The research material has been collected from the equality courses of the Faculty of Sport and Health Sciences at the University of Jyväskylä, as part of the ELLA project funded by the Kone Foundation (01/2021–12/2024; Project number 202007315). The research material was collected by the course teacher and consisted of ten physical education students' interviews (2021) and 33 students' answers (2023) to six open questions. The data was analyzed using theory-guided content analysis. In the study, a model of intercultural competence served as the theoretical framework.

The main findings of the study were that physical education teacher students experienced cultural and linguistic diversity as a growing part of physical education teacher's work, and that the work of a teacher requires a lot of intercultural competence. The students felt that the integration of pupils from different cultures into the school and Finnish society, was also the responsibility of the physical education teacher. Teacher-students saw physical education classes as an important part of the integration process for students who immigrated to Finland, as well as a good opportunity to learn the Finnish language.

From the experiences and attitudes of the students, it emerged that they had a good capability and knowledge for both equal, cultural diversity-promoting physical education and embodied language teaching in connection with physical education. However, students also raised insecurities about their own competence which can affect the utilization of their competence in working life. The results of the study confirm the importance of courses containing themes about cultural diversity and language teaching as part of the physical education teacher training to develop as a physical education teacher in a diversifying society. Furthermore, the results indicate that even short-term learning experiences can generate important insights and interest, as well as promote understanding and confidence in teaching culturally and linguistically diverse groups of pupils.

Key words: cultural diversity, interculturality, language awareness, embodied language learning, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	KULTTUURINEN MONINAISUUS JA KULTTUURIENVÄLISYYS.....	4
2.1	Kulttuurinen moninaisuus.....	4
2.2	Kulttuurienvälisyys.....	8
3	KIELITIETOINEN OPETUS JA KEHOLLINEN KIELENOPETUS.....	13
3.1	Kielitietoinen opetus.....	13
3.2	Kehollinen kielenoppiminen ja -opetus.....	15
4	KULTTUURINEN MONINAISUUS, KIELITIETOISUUS JA KEHOLLISUUS SUOMALAISESSA LIIKUNANOPETUKSESSA.....	18
4.1	Lainsäädäntö.....	18
4.2	Kulttuurinen moninaisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	18
4.3	Kielitietoisuus ja kehollisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	20
4.4	Kulttuurinen moninaisuus, kielitietoisuus ja kehollinen kielenopetus liikunnanopettajakoulutuksessa.....	21
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
6.1	Laadullinen tutkimusmenetelmä.....	25
6.2	Tutkimukseen osallistuneet ja tutkimusaineisto.....	26
6.3	Aineiston analyysi.....	26
6.4	Tutkijan positio ja esiymmärrys.....	30
7	TULOKSET.....	33
7.1	Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmius opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä.....	33
7.1.1	Opiskelijoiden asenteet kulttuurista moninaisuutta kohtaan.....	33
7.1.2	Kulttuurinen tietoisuus ja tiedostaminen osana opetusta.....	36

7.1.3 Liikunnanopettajan tarvitsemat taidot	38
7.1.4 Kulttuurista moninaisuutta edistävä liikunnanopetus.....	41
7.2 Kehollinen kielenopetus ja kielellinen moninaisuus osana liikunnanopetusta.....	46
7.2.1 Opiskelijoiden asenteet kehollista kielenopetusta kohtaan myönteisiä.....	46
7.2.2 Opiskelijoiden tietoisuus kielten opettamisesta ja oppimisesta liikuntakasvatuksessa	51
7.2.3 Opiskelijoiden opetustaidot ja niiden tukeminen	58
7.2.4 Kielten oppimisen ja kommunikoinnin edistäminen	60
8 POHDINTA.....	62
8.1 Tulosten pohdintaa	62
8.1.1 Liikunnanopettajan kulttuurienvälinen osaaminen.....	62
8.1.2 Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia oppilasryhmiä.....	64
8.1.3 Opettajien yhteinen vastuu kielten opettamisesta ja kotouttamisesta.....	66
8.1.4 Opiskelijoiden kokemat haasteet	68
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	70
8.3 Johtopäätelmät ja tulosten hyödynnettävyys	74
8.4 Jatkotutkimusaiheita	75
LÄHTEET	76

LIITTEET

Liite 1: Avoimet kysymykset kevät 2023.

Liite 2: Esimerkki havaintojen pelkistämisestä ja luokittelusta.

Liite 3: Esimerkki tulosten koontitaulukosta.

1 JOHDANTO

Maahanmuutto Suomeen on kiihtynyt viime vuosien ja vuosikymmenten aikana lisäten suomalaisen yhteiskunnan kulttuurillista ja kielellistä rikkautta. Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrä vuoden 2022 lopussa oli Suomessa noin 508 000 eli noin 9,1 % koko väestöstä, kun vastaava luku kymmenen vuotta aiemmin vuonna 2012 oli 384 000 eli noin 5,2 %. Yleisimmät ulkomaalaistaustaisten taustamaat ovat entinen Neuvostoliitto, Viro, Irak ja Somalia. (Tilastokeskus 2022) Kielellinen moninaisuus näkyy maassamme myös siinä, että Suomessa on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi. Näiden lisäksi saamen kielellä on Suomessa virallinen asema. Suomen vähemmistökieliä ei laissa määritellä, mutta Suomen romanikieli, karjalan kieli sekä suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli ovat niin sanottuja autoktonisia kieliä, eli maassa kauan käytettyjä kieliä. (Kotimaisten kielten keskus s.a.)

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi myös opetuksessa kulttuurisesti moninaisten opetusryhmien määrän kasvun myötä. Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus tulisi nähdä lähtökohtana, ei poikkeuksena nykypäivän kouluissa (Lehtonen 2021, 71). Opettajien valmiudet opettaa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia ryhmiä sekä koulun opetuskieltä oman aineenopetuksen lomassa ovat ajankohtaisia asioita opetustyössä. Päivää ennen tämän pro gradu –tutkielman esittelyä omalle ryhmällemme, Helsingin Sanomissa (3.4.2024) uutisoitiin tuoreesta suomalaistutkimuksesta, jonka tulokset edelleen alleviivasivat tämän tutkielman aiheiden tärkeyttä ja ajankohtaisuutta (Berner 2024). Kyseisen tutkimuksen mukaan osa lukio-opettajista syrjii maahanmuuttajia ja maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita ylioppilaskokeiden arvioinnissa antamalla heille systemaattisesti heikompia pisteitä kantasuomalaisiin opiskelijoihin verrattuna (Sahlström & Silliman 2024, 28).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä on tarjota yhdenvertaista opetusta kaikille oppilaille heidän taustastaan riippumatta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14). Yhdenvertaisen opetuksen takaamiseksi liikunnanopettajilla tulee olla kulttuurienvälistä osaamista ja valmiuksia opettaa kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnoltaan ja katsomukseltaan moninaisia ryhmiä. Kulttuurista yhdenvertaisuutta edistävällä liikunnanopetuksella pystytään edistämään oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin vahvistumista, osallistuvuutta liikuntatunneille, oppimista ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Siljamäki ym. 2017, 444). Liikunnan on huomattu edistävän myös Suomeen muuttaneiden lasten ja nuorten kotoutumista. Liikunnanopetuksella voidaan

edistää sopeutumista kouluun ja kielitaidon kehittymistä. (Zacheus ym. 2012, 295–296) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28) todetaan myös, että kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen toimii kielellisenä mallina oppilaille ja jokainen opettaja on oman aineensa kielen opettaja.

Kulttuurisesti moninaisten opetusryhmien opetusta on tutkittu Suomessa useista näkökulmista perusopetuksessa niin luokanopettajien kuin opettajaopiskelijoiden näkökulmasta (esim. Acquah ym. 2016; Dervin 2017; Hummelstedt 2022; Jokikokko 2016). Näissä tutkimuksissa on keskitytty opettajien tietoisuuteen kulttuurisesta moninaisuudesta (Acquah ym. 2016), opettajankoulutuksen kokemuksellisuuden vaikutukseen kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiseen (Dervin 2017), monikulttuurisuuskasvatukseen opettajankoulutuksessa ja kouluissa (Hummelstedt 2022) ja opettajan kulttuurienvälisen osaamisen oppimiseen tunteiden kautta (Jokikokko 2016). Kansainvälistä tutkimusta liikunnanopetuksen kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta ja liikunnanopettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta on tehty kohtalaisesti ja nämä tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa liikunnanopettajakoulutukseen. (esim. Cervantes & Clark 2020; Ko ym. 2024; Lleixa & Nieva 2020). Suomessa aihetta on tutkittu rajallisesti ja aiheesta on lähinnä tehty opinnäytetöitä (esim. Jaatela & Kinnunen 2018, Vastamäki 2004). Liikunnanopettajakoulutuksen yhteydessä on tutkittu liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä ja kokemuksia kehollisesta kielenopetuksesta osana opintoja (esim. Siljamäki & Anttila 2022; Siljamäki ym. 2017). Kehollisella kielenopetuksella tarkoitetaan näissä tutkimuksissa opetusmenetelmää, jonka avulla opetetaan kieltä kehollisin, toiminnallisoin ja liikunnallisoin keinoin.

Nykypäivän yhteiskunnassamme erilaiset kulttuurit, uskonnot, kielet ja katsomukset elävät rinnakkain. Kielitietoisuus ja kulttuurienvälinen osaaminen ovat tärkeitä taitoja opettajan työssä, jotta opetus olisi yhdenvertaista, vastuullista ja kunnioittavaa kaikkia oppilaita kohtaan. Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on lisätä ymmärrystä liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksista, näkemyksistä ja asenteista liikunnan ja kielen opettamisesta kulttuurisesti moninaisille oppilasryhmille. Tavoitteena on myös selvittää, millaisia valmiuksia liikunnanopettajaopiskelijoilla on opettaa liikuntaa samalla huomioiden oppilaiden kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus. Tutkielman viitekehyksenä toimii Katri Jokikokkon (2002, 85–95) malli kulttuurienvälisestä osaamisesta opettajantyössä. Jokikokko toimii dosenttina ja yliopistonlehtorina Oulun yliopistossa interkulttuurisessa koulutuksessa. Hän on tutkinut kulttuurienvälistä oppimista ja opettajankoulutusta. Kulttuurienvälinen osaaminen on

keskeinen ammatillinen osaamisalue liikunnanopettajan työssä opetettaessa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia ryhmiä. Tutkielmamme tulosten tulkinnan ymmärtämiseksi keskeisimpinä käsitteinä tutkielmassamme ovat kulttuurinen moninaisuus, kulttuurienvälisyys ja kehollinen kielenopetus.

2 KULTTUURINEN MONINAISUUS JA KULTTUURIENVÄLISYYS

Maailmanpoliittisen tilanteen takia kulttuurisesta moninaisuudesta ja maahanmuutosta puhutaan tällä hetkellä paljon esimerkiksi mediassa. Näihin aiheisiin liittyvistä ilmiöistä keskusteleminen voi olla haastavaa käsitteisiin liittyvien erilaisten tulkintojen vuoksi. Suomessa keskustelua vaikeuttaa entisestään se, että kulttuuriseen moninaisuuteen liitettävät käsitteet ovat muualta tuotuja. Kulttuuri ja erilaisten kulttuurien kohtaaminen ovat kuitenkin osa jokapäiväistä elämää, joten kulttuurienvälisyydestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessamme on kyse niin arkielämän pienistä asioista, kuin maailmankatsomukseen liittyvistä arvoista. (Huttunen ym. 2005, 18) Tässä luvussa pyrimme määrittelemään tarkemmin kulttuuriseen moninaisuuteen liitettävät käsitteet, jotka ovat keskeisimpiä liikunnanopettajien työstä puhuttaessa, ja joita tulemme käyttämään myöhemmin tässä pro gradu- tutkielmassa.

2.1 Kulttuurinen moninaisuus

Kulttuurisen moninaisuuden (*cultural diversity*) perustana on ajatus erilaisten kulttuurien olemassaolosta. Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco on määritellyt kulttuurin tarkoittavan laajimmassa merkityksessään tietyn ihmisryhmän tai yhteiskunnan henkisiä, materiaalisia, älyllisiä ja emotionaalisia ominaisuuksia, elämäntapoja, uskomuksia, arvoja, ihmisen perusoikeuksia, perinteitä ja taiteita kokonaisuudessaan. Kulttuuri vaikuttaa ihmisen arvoihin ja valintoihin, sekä itsensä ilmaisuun. (Unesco 1982, 1). Kulttuurinen moninaisuus pyrkii korostamaan kaikkien oikeutta omaan kulttuuriinsa ja kulttuurista moninaisuutta rikkautena (Dervin & Keihäs 2013, 41–42). Kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessa, se rajataan usein koskemaan vain maahanmuuttoa ja maahanmuuttajia. Kuitenkin kulttuuriseen moninaisuuteen voidaan sisällyttää myös muita ilmiöitä, kuten eri kielet ja kulttuurit, uskonnot ja maailmankatsomukset, seksuaalinen suuntautuminen, sosioekonominen tausta sekä sosiaalinen luokka (Jokikokko 2021, 6; Paavola & Talib 2010, 26–27; Trotman 2002, 9). Tässä pro gradu- tutkielmassa rajasimme kulttuurisen moninaisuuden tarkoittamaan eri etnisten ja kansallisten alkuperää olevien ihmisten luomaa moninaisuutta Suomessa. Tähän rajaukseen sisällytimme eri kulttuurien, uskontojen, maailmankatsomusten ja kielten moninaisuuden.

Kulttuurisen moninaisuuden ympärillä on paljon erilaisia käsitteitä, jotka tarkoittavat lähes tai täysin samaa asiaa, minkä takia kulttuurista moninaisuutta on haastava määritellä yksiselitteisenä käsitteenä (Huttunen ym. 2005, 21). Usein esimerkiksi käsitteitä kulttuurinen moninaisuus ja monikulttuurisuus voidaan pitää toistensa synonyymeinä (Dervin & Keihäs 2013, 41–42; Paavola & Talib 2010, 26). Sana monikulttuurisuus on kuitenkin poliittisesti arvovärittynyt termi (Virta & Tuittu 2013, 118), minkä takia käytämme tässä tutkielmassa pääsääntöisesti käsitettä kulttuurinen moninaisuus. Kulttuurinen moninaisuus on myös opetushallituksen käyttöön vakiintunut käsite (Jokikokko 2021, 5). Monikulttuurisuus-käsitteen käyttöä on myös kritisoitu tutkimuskirjallisuudessa. Termi painottaa liikaa kulttuurien välisiä eroja ja monikulttuurisuuden tukemisen on väitetty aiheuttavan erimielisyyksiä eri sosiaalisten ryhmien välillä. (Inglis 1996, 17) Monikulttuurisuus korostaa kulttuureja erillisinä, tarkkaan rajattuina ryhminä, jotka ovat sisäisesti yhdenmukaisia (Dervin & Keihäs 2013, 59; Rantonen & Savolainen 2011, 18). Todellisuudessa kulttuurit ovat jatkuvassa muutoksessa ja sisäisesti moninaisia. Kulttuurit saavat vaikutteita toisistaan, mikä muovaa niitä ja luo kulttuurista moninaisuutta. (Dervin & Keihäs 2013, 59–60)

Kulttuurinen moninaisuus määritellään yksinkertaisimmillaan yhteiskunnan asiointilana, jossa kulttuuriltaan erilaiset ryhmät elävät rinnakkain yhteiskunnassa (Forsander 2001, 44; Huttunen ym. 2005, 20; Inglis 1996, 16; Kerwin 2010, 7; Puuronen 2011, 254–255). Suomi nähdään usein etnisesti ja kulttuurisesti yhtenäisenä yhteiskuntana, jossa vain maahanmuutto on tuonut kulttuurista moninaisuutta. Kuitenkin viime vuosina tutkijat ovat pyrkineet tarkastelemaan tätä käsitystä kriittisesti ja purkamaan tätä käsitystä Pohjoismaissa. (Keskinen & Andreassen 2017, 64; Keskinen ym. 2019, 1) Suomi on kulttuurisesti moninainen valtio ja on ollut näin aina, sillä Suomessa on aina elänyt eri kulttuurivähemmistöryhmiä. Suomen kansallisia kulttuurivähemmistöjä ovat suomenruotsalaiset, romanit, juutalaiset, tataarit ja saamelaiset, joista saamelaiset ovat tunnustettu alkuperäiskansa. Näihin vähemmistöihin kuuluvia henkilöitä oli Suomessa vuoden 2023 lopussa noin 308 200–314 200 eli noin 5,5 % Suomen koko väestöstä. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2023) Kulttuurista moninaisuutta ei voida kuitenkaan pitää pelkkänä asiointilaa kuvaavana terminä, vaan se kuvaa aina myös erilaisten väestöryhmien välisiä suhteita (Huttunen ym. 2005, 20; Paavola & Talib 2010, 26). Kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa eri kulttuurivaikutteet toimivat yhteistyössä sulautuneena toisiinsa, eivätkä yksittäiset ryhmät määrittele yhteiskunnan toimintatapoja (Keskinen & Vuori 2012, 18–19).

Kulttuurista moninaisuutta käsiteltäessä nousee vahvasti esille myös käsite toiseus. Toiseudella tarkoitetaan sitä, kun joku tai jokin eroaa tavanomaisesta, eli siitä mitä itse edustaa. Toiseuden avulla ihminen pyrkii jäsentämään ja ymmärtämään niin itseään, omaa kulttuuri-identiteettiään, sekä yhteiskuntaa. (Löytty 2005b, 9). Ajattelumalli ”meistä ja muista” lisää hierarkiaa yhteiskunnassa, kun toinen nähdään alempiarvoisena tai pidetään toinen ulkopuolisena eli ”toiseutetaan” (Löytty 2005b, 9). Tämä nostaa myös rasismien tarkastelun tärkeäksi kulttuurista moninaisuutta käsiteltäessä. Kulttuurinen moninaisuus yhdistetään Suomessa usein ihmisiin ja ihmisryhmiin, jotka ovat ”toisia” suomalaisessa yhteiskunnassa eli eroavat käsityksestä suomalaisesta normista ihonvärittään, uskonnoltaan tai katsomukseltaan (Keskinen & Andreassen 2017, 66; Poulter ym. 2016, 771–72. Rasismi perustuu käsitykselle toiseudesta eli ajatuksesta kiinteistä, sisäisesti samanlaisista ryhmistä, joista osa koetaan ”ei-toivoittuna” (Seikkula & Hortelano 2021, 147–150). Kartoituksessa rasismista Euroopan Unionissa (European Union Agency for Fundamental Rights 2023) todettiin rasistisen syrjinnän kasvaneen viime vuosina. Lähes puolet (45 %) afrikkalaista syntyperää olevista Euroopan unionin kansalaisista kertoi kokeneensa rasistista syrjintää ihon väriin, etniseen- tai maahanmuuttajataustaan tai uskontoon ja katsomukseen liittyen. Suomessa rasistista syrjintää kertoi kokeneensa 66 % tutkimukseen osallistuneista afrikkalaistaustaisista henkilöistä, mikä oli kolmanneksi suurin määrä raportissa tutkituista Euroopan maista. Tutkimukseen osallistuneista Suomessa asuvista vanhemmista 40 % kertoi lastensa kohdanneen rasistista syrjintää tai kiusaamista koulussa. (European Union Agency for Fundamental Rights 2023, 14–15, 27, 56)

Rasismista keskusteltaessa on tärkeä huomioida rasismien sulautuneen osaksi yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita ja sisältyvän arjen pieniin eleisiin ja ohikiitäviin hetkiin. Rasismi on ihmisten tuottama ja toiminnallaan ylläpitämä rakenne, joka perustuu valtasuhteisiin ihmisryhmien välillä. Suomessa rasismi etuoikeuttaa valkoisten suomalaisten asemaa. (Seikkula & Hortelano 2021, 147–150) Suomessa rasismien olemassaoloa usein vähätellään tai se kielletään kokonaan, mikä on ristiriidassa käsityksestä Suomesta demokraattisena, ihmisoikeudet huomioivana ja tasa-arvoa arvostavana valtiona (Alemanji 2016, 31). Rasismista puhuttaessa kiinnitetään huomiota ainoastaan rasistisiin yksilöihin ja yhteisöihin, jolloin rakenteellista rasismia ei huomioida ja rasismien realiteetit kielletään. (Nnawulezi ym. 2020, 4; Souton 2010, 10–11) Valtakulttuuriin kuulumisen vaikeuttaa rasismien näkemistä yhteiskunnassa, sillä omaa kulttuuria ei nähdä ”kulttuurisena”, vaan yhteiskunnan normina (Alemanji 2016, 31; Nnawulezi ym. 2020, 7). Rasisminvastaisen yhteiskunnan rakentaminen

vaatii opetusta, koulutuksen politiikkaa ja käytäntöjä. Muutos vaatii rasististen diskurssien ymmärryksen lisäksi myös toimintaa rasismia vastaan ja itsekriittisyyttä omia toiminta- ja ajattelutapoja kohtaan. (Alemanji 2021, 205–210) Koska rasistiset käytännöt ovat ihmisten toiminnan tuotantoa, on niitä myös mahdollista muuttaa (Seikkula & Hortelano 2021, 147–150).

Kulttuurinen moninaisuus nousee tänä päivänä usein esille myös koulumaailmassa. Kasvatuksellisessa näkemyksessä kulttuurisesta moninaisuudesta käytetään usein termejä kriittinen monikulttuurisuuskasvatus ja -opetus. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa yhdistyvät niin filosofinen kuin kasvatuksellinen näkökulma. Periaatteena on kasvattaa muita kulttuureja ja erilaisia näkemyksiä tiedostavia ja arvostavia kansalaisia, jotka kohtaavat eri kulttuuritaustaiset ihmiset ja -ryhmät samanarvoisina ja samat oikeudet omaavina. Kaikilla on oikeus saada tasa-arvoista koulutusta riippumatta heidän etnisestä tai kansallisesta alkuperästään. (Banks 2016, 3) Opetuksen tulisi olla tasa-arvoista ja laadukasta riippumatta oppilaiden taustoista (Siljamäki ym. 2017, 445). Koulun ja opetuksen tulee tukea kaikkien oppilaiden identiteettiä ja välttää oppilaiden luokittelua heidän taustansa mukaan. Opettajan tulee aktiivisesti vähentää rodullistamista yhdessä oppilaiden kanssa, kuunnella oppilaita ja saada oppilaat kuuntelemaan toisiaan. (Hummelstedt 2022, 93–94)

Kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy myös rasisminvastainen pedagogiikka, jonka tavoitteena on purkaa rasismia ja ajattelumallia toiseudesta, meistä ja muista. Rasisminvastainen pedagogiikka lähtee yksilön ymmärryksestä rasismista. (Alemanji 2021 216–220) Koulumaailmassa rasisminvastainen ajattelutapa tulee soveltaa opetuksen sisältöihin, pedagogiikkaan ja kanssakäymiseen ja toimintaan koulussa ja sen ulkopuolella (Kishimoto 2018, 546). Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen vaatii koulutukselta suomalaisuuden uudelleen käsittämistä niin, että kaikki oppilaat voidaan nähdä tasavertaisina yhteiskunnan ja koulun jäseninä (Hummelstedt 2022, 93–94). Monikulttuuriseen kasvatukseen liittyy vahvasti monikulttuurinen opetus. Monikulttuurinen opetus tarkoittaa kaikille tarkoitettua opetusta, jossa opetuksessa huomioidaan kulttuurien moninaisuus, eikä tietoa käsitellä vain valtakulttuurin näkökulmasta. (Nieto 1999, 1–16; 2004, 345–346) Monikulttuuriseen opetuksen edistämisen keinoja ovat esimerkiksi kulttuurisesti sopivat opetustyyliä sekä erilaisten oppimistyylien tukeminen (Vavrus 2008, 53–54)

2.2 Kulttuurienvälisyys

Kulttuurienvälisyyttä (*interculturality*) on toinen kulttuuriseen moninaisuuteen ja sen kohtaamiseen liittyvä käsite. Nämä kaksi käsitettä eivät ole toistensa synonyymejä, mutta ne ovat osittain samaa tarkoittavia, joten kulttuurienvälisyyden käsitteen määrittely on oleellista kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessa (Martikainen 2006, 13–14). Käsitteen määrittelyssä on kuitenkin vaihtelua eri tutkijoiden ja tutkimusten välillä. Kulttuurienvälisyydessä kulttuuri nähdään yleensä dynamisempänä kuin kulttuurinen moninaisuus termin käytössä (Kromidas 2011, 75). Räsänen (2000, 120–122) määrittelee kulttuurienvälisyyden pyrkivän kuvaamaan kulttuurien välistä aktiivista vuorovaikutusta, johon kuuluu kulttuurien sekoittuminen ja toisiinsa sulautuminen, sekä toisista kulttuureista oppiminen. Harbon ja Moloney (2015) puolestaan korostavat yksilölähtöisyyttä ja oppimiskeskeisyyttä kulttuurienvälisyydessä. Kulttuurienvälisyys on tila, jossa ihminen aktiivisesti arvioi omaa asemaansa oppijana eri kulttuurien vaikutuksessa ja suhteessa toisiin. (Harbon & Moloney 2015, 19). Dervin ja Keihäs (2013, 29) taas määrittelevät kulttuurienvälisyyden olevan yksinkertaistettuna erilaisuuden ja toiseuden kohtaamista. Meer ja Modood (2012, 192) käsittävät kulttuurienvälisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden olevan toisiaan täydentäviä käsitteitä. Kulttuurienvälisyys on ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteisymmärryksen löytämistä, mitkä myös mahdollistavat kulttuurienvälisen oppimisen (Dervin 2017, 88).

Suomessa puhuttaessa muiden kulttuurien kohtaamisesta käytetään useita eri käsitteitä, joita ovat esimerkiksi kulttuurienvälinen ja monikulttuurinen osaaminen, sekä kulttuurinen herkkyys ja tietoisuus (Huttunen ym. 2005, 20–21). Näiden käsitteiden määritelmät menevät suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa limittäin ja päällekkäin, ja niitä käytetään toistensa synonyymeinä, eikä niiden välille ole määritelty selkeitä eroja. Vaikka jokainen termi painottaa hieman eri asioita, kaikkien käsitteiden lähtökohtana on kuvata yksilön kykyä kohdata moninaisuutta. (Dervin 2017, 88) Päädyimme käyttämään tässä pro gradu- tutkielmassa käsitettä kulttuurienvälinen osaaminen, sillä kulttuurienvälisyys terminä on laajin ja kuvaa mielestämme parhaiten kulttuurienvälistä vuorovaikutusta sekä opettajalta vaadittavaa osaamista koulumaailmassa.

Kulttuurienvälinen osaaminen tarkoittaa muun muassa taitoja ja valmiuksia, joiden avulla saavutetaan yhteisymmärrys ja toimiva vuorovaikutus kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten välillä (Arasaratnam 2016, 1; Barrett ym. 2013, 17; Jokikokko 2005, 85). Kulttuurienvälisessä

osaamisessa korostuu kulttuurienvälinen vuorovaikutus kaikkien eri yhteisöjen välillä (Jokikokko 2002, 86). Kulttuurienvälinen osaaminen on aina tilannesidonnaista, sillä erilaisissa tilanteissa vaadittava osaaminen vaihtelee (Dervin 2017, 91; Lasonen ym. 2009, 14). Tämän takia ei voida koskaan olla varmoja, kuinka ”onnistunutta” oma kulttuurienvälinen osaaminen on, sillä tilanteeseen vaikuttavia muuttujia kuten keskustelukumppania, kontekstia tai mielialaa, ei voida hallita (Dervin 2017, 91). Yleisesti kulttuurienvälisen osaamisen katsotaan kuitenkin rakentuvan neljästä ulottuvuudesta: asenteesta, kulttuurisesta tietoisuudesta, taidoista ja toiminnasta (Barrett ym. 2013, 16; Jokikokko 2002, 87; Noel 1995, 267) Nämä neljä ulottuvuutta ovat tiukasti yhteydessä toisiinsa ja rakentavat kulttuurienvälisen osaamisen kokonaisuuden. Kulttuurienvälinen osaaminen edellyttää, että kaikki eri osa-alueet huomioidaan. Esimerkiksi ihmisellä voi olla tietoa, kuinka kohdata eri kulttuuritaustainen ihminen, mutta ei taitoa tai uskallusta toimia tässä tilanteessa. (Jokikokko 2002, 85)

Asenteet. ovat kulttuurienvälisen osaamisen perusta ja ne vaikuttavat suuresti kaikkiin muihin osaamisen ulottuvuuksiin. Lähtökohtana kulttuurienväliselle osaamiselle ihmisellä tulee olla oikeudenmukaisuuteen pyrkivä asenne. Tätä asennetta tukevat avoimuus, toisista välittäminen, halu ja motivaatio tasa-arvon kehittämiseen sekä moninaisuuden kunnioittaminen. (Jokikokko 2002, 88) Asenteiden muodostuminen tapahtuu ympäristön vaikutuksesta jo varhain. Pitkäaikaisten asenteiden muuttaminen voi olla vaikeaa. Kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiseksi ihmisen tulee kohdata ja tutkia omia asenteitaan ja ennakkoluulojaan, jotta hän pystyy kehittämään osaamistaan ja muita osaamisen ulottuvuuksia. (Noel 1995, 269) Kulttuurienvälisessä osaamisessa tulisi pyrkiä asenteisiin, jotka pyrkivät löytämään yhteyksiä eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa, eikä korostamaan eroavaisuuksia (Dervin 2017, 90).

Kulttuurinen tietoisuus. tarkoittaa niin ihmisen kykyä tuntea itsensä ja oma kulttuuritaustansa kuin ihmisen tietoutta muista kulttuureista. Omasta itsestään on oleellista tunnistaa millaiset kulttuurilliset tekijät ja arvot vaikuttavat omaan toimintaan, asenteisiin ja ajatuksiin. (Barrett ym. 2013, 17; Jokikokko 2002, 88) Esimerkiksi enemmistökulttuuriin kuulumisen aiheuttaa usein sen, että ihminen pitää ainoastaan omia arvojaan normaalina ja oikeina, jos hän ei koskaan kyseenalaista niitä (Jokikokko 2002, 88, Räsänen 1999, 144). Tietoisuus omasta kulttuurisesta asemasta luo pohjan muista kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamiseen (Jokikokko 2002, 88). Kulttuurienvälinen tietous sisältää myös yleistiedon muiden kulttuureiden historian ja maantieteellisen sijainnin muodostamista arvoista ja normeista, jotka ohjaavat näihin kulttuureihin kuuluvien ihmisten toimintaa. Kulttuurienvälisessä osaamisessa on tärkeää

ihmisten ymmärtäminen heidän kulttuuritaustaansa vasten, mutta myös yksilöinä. Tiettyyn kulttuuriin kuuluvat ihmiset eivät aina käyttäydy samalla tavalla. Kulttuurit ovat dynaamisesti muuttuvia; ne sekoittuvat toistensa kanssa ja muuttuvat ympäristön vaikutusten kuten poliittisten ja taloudellisten muutosten alaisena. (Jokikokko 2002, 88; Nieto 1999, 48–60) Kulttuurillisen tiedon yleistäminen koskemaan kaikkia saman kulttuurin tai ryhmän edustajia lisää kaavamaisten näkemysten ja ennakkoluulojen syntymisen riskiä. Kouluissa esimerkiksi tällaisessa tilanteessa opettajalle voi muodostua stereotypioita ja ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevien oppilaiden ajattelusta, käyttäytymisestä ja oppimisesta, mikä voi vaikuttaa hänen toimintaansa ja oppilaiden kohtaamiseen koulussa. (Zeichner 1996, 157) Kulttuuriseen tietoisuuteen liitetään myös kyky ennakkoluulojen, asenteiden ja epäoikeudenmukaisuuden tunnistamiseen niin yhteiskunnan kuin yksilön tasolla, sekä kykyä ymmärtää kulttuurit yleismaailmallisesta näkökulmasta (Jokikokko 2002, 88).

Taidot. Kolmas kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuus on taidot. Kulttuurienvälisesti osaavan ihmisen taitoihin kuuluvat kyky kriittiseen pohdintaan, asioiden näkemiseen ja ymmärtämiseen useasta eri näkökulmasta, toisen asemaan asettuminen, myötätunnon kokeminen ja sopeutumiskyky muuttuviin tilanteisiin ja kyky toimia ja vaikuttaa niissä (Nieto 2004, 133–138). Kulttuurienvälisessä osaamisessa korostuvat vuorovaikutustaidot. Hyvät vuorovaikutustaidot kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa tarkoittavat kykyä ymmärtää eri kulttuurista tulevan ihmisen kieltä, ilmeitä ja eleitä sekä kulttuuritaustan vaikutusta vuorovaikutustilanteessa. (Barrett ym. 2013, 20) Vuorovaikutustaitojen avulla ihminen pystyy ongelmienratkaisuun sekä tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen kommunikointiin (Jokikokko 2002, 88–89).

Toiminta. tarkoittaa kulttuurienvälisen osaamisen tuomista esille käytännössä. Toiminnassa yhdistyvät kaikki kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuudet. Kun ihmisellä on eri ulottuvuudet hallussaan, hän pystyy edistämään kulttuurista moninaisuutta ja oikeudenmukaisuutta, sekä toimimaan ennakkoluuloja, syrjintää ja rasismia vastaan. (Jokikokko 2002, 89) Kulttuurienvälisen osaamisen avulla voidaan toimia yhteistyössä eri kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa ja rakentaa yhteistä näkemystä asioista. Hyvät kulttuurienvälisen osaamisen taidot edistävät myös uskallusta ja kykyä nähdä ja puuttua ihmisoikeuksia loukkaaviin tilanteisiin niiden kulttuurisista yhteyksistä riippumatta. (Barrett ym. 2013, 21) Kulttuurienvälisen osaamisen kehittyminen vaatii aikaa ja se kehittyy jatkuvasti erilaisten kulttuurien kohtaamisissa (Barrett ym. 2013, 17; Dervin 2017, 91). Jotta ihminen pystyy ja

uskaltautuu oikeudenmukaiseen toimintaan ja saa sen osaksi jokapäiväistä toimintaansa tulee hänen olla jo pitkällä kulttuurienvälisessä osaamisessa. Toimintaa varten ihmisellä tulee olla taitoa soveltaa omia ajattelu- ja toimintatapojaan erilaisiin kulttuurisiin tilanteisiin. (Paavola & Talib 2010, 80)

Paavola ja Talib (2010) ovat määritelleet kirjassaan opettajan kulttuurienvälistä osaamista. Heidän määritelmänsä osaamisesta vastaa Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuuksia. Heidän mukaansa opettajan kulttuurienvälien osaaminen tarkoittaa opettajan ymmärrystä itsestään, kriittistä suhtautumista työhön opettajana, empatiaa ja erilaisten elämäntapojen ja -tilanteiden hahmottamista (Paavola & Talib 2010, 82). Kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuudet hallitseva opettaja pystyy aktiivisesti puuttumaan epäoikeudenmukaisuuksiin ja vähentämään ennakkoluuloja ja rasismia niin kouluissa kuin koulujen ulkopuolella (Alemanji 2021 216–220; Giroux & McLaren 2001, 243–244). Opettajan työssä kulttuurienvälinen osaaminen mahdollistaa tasa-arvoisen koulutuksen kaikille oppilaille, mikä valmistaa oppilaita toimimaan tulevaisuuden yhteiskunnassa, riippumatta heidän kulttuuritaustastaan (Jokikokko 2002, 86; Siljamäki ym. 2017, 445). Opettaja pystyy hyödyntämään omaa kulttuurienvälistä osaamistaan, kun hän luottaa omaan ammattitaitoonsa ja pystyy näkemään asiat oppilaiden kannalta. Osaava opettaja huomio oppilaiden valmiudet ja lähtökohdat opetuksessa ja muokkaa omaa opetustaan näiden perusteella vastaamaan oppilaiden tarpeita. (Paavola & Talib 2010, 81)

Kulttuurienvälinen osaaminen näkyy opettajan työssä esimerkiksi siinä, että opettaja on tietoinen erilaisten kulttuurien välisistä eroista, vaikutuksista ja oletuksista, jotka liitetään vähemmistökulttuureihin. Aiemassa tutkimuksessa on havaittu opettajien selittävän Suomeen muuttaneiden oppilaiden käytöstä yleensä heidän kulttuuritaustansa kautta, kun taas suomalaisten oppilaiden käytös nähdään koulun normina. Tällöin paine integroitua opetukseen ja muuttaa omaa käyttäytymistään on Suomeen muuttaneilla oppilailta. (Juva & Holm 2017, 224–225) Kulttuurienvälisen osaamisen avulla opettaja pystyy erottamaan mitkä tekijät oppilaan oppimisessa ovat liitännäisiä hänen kulttuuriinsa ja mitkä eivät. Esimerkiksi opettaja pystyy näkemään oppilaan kouluun liittyvien vaikeuksien kulttuuriin liittymättömät tekijät, jotka voivat liittyä esimerkiksi koulun omiin käytänteisiin tai opettajan odotuksiin. (Jokikokko 2002, 89–90) Yhdenvertaisen opetuksen toteutumiseksi opettajan tulee nähdä koulun kaikki oppilaat yhdenvertaisina toimijoina koulussa, jolloin pystytään luomaan mahdollisuus tasa-arvoiseen osallistumiseen ja oppimiseen tunneilla. Tällöin opettajalla on myös mahdollisuus

oppilaiden kulttuurienvälisen osaamisen ja kriittisen arvioinnin kehittämiseen. (Hummelstedt 2022, 94–96) Opettajan kulttuurienvälinen osaaminen voi toimia opetustyössä voimavarana. Tilanteet, joissa opettaja tarvitsee kulttuurienvälistä osaamista voivat olla yllättäviä ja ennalta arvaamattomia, jolloin osaamista tulee osata soveltaa. Opettajan kriittisellä suhtautumisella yhteiskunnan normeihin ja aidolla halulla kuunnella oppilaita voidaan haastavatkin tilanteet muuttaa oppimiskokemuksiksi. (Hummelstedt 2022, 95) Puutteet valmiuksissa kohdata eri kulttuuri- ja kielitaustaisia oppilaita voivat aiheuttaa opettajalle vieraantumista opetustyöstä ja työn merkityksellisyydestä sekä työuupumusta. (Paavola & Talib 2010, 82–83)

3 KIELITIE TOINEN OPETUS JA KEHOLLINEN KIELENOPETUS

Kulttuurinen moninaisuus ilmenee arkipäiväisessä elämässä muun muassa monikielisyysnä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28). Yhteisön monikielisyys rakentuu sen jäsenten eri äidinkielistä ja niiden erilaisista varianteista (esim. murteet) sekä niistä kielistä, joita yhteisön jäsenet puhuvat oman äidinkiellensä lisäksi (Opetushallitus s.a.). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan näkyvästi esille kielen keskeinen rooli opetuksessa, oppimisessa sekä kestävän toimintakulttuurin luomisessa. Jokainen opettaja toimii kielellisenä mallina hänen oppilailleen ja on omassa oppiaineessaan kieltenopettaja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28).

Jokaisen opettajan rooli kieltenopettajana onkin korostunut entisestään kahden viimeisen vuosikymmenen aikana oppilasryhmien kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden lisääntyttä. Opettajien on osattava huomioida niitä oppilaita, jotka oppituntien sisältöjen oppimisen lisäksi opettelevat koulun opetuskieltä, jolla heidän pitäisi koulussa oppia. Anttilan ym. (2018, 610) mukaan nykypäivän Euroopassa opettajien odotetaan olevan etulinjassa 'integraation edustajina'. Usein Suomeen muuttaneet oppilaat osallistuvat koulussa ensin taito- ja taideaineisiin, kuten liikunnanopetukseen. Näin liikunnanopettajalla voi olla vain vähän suomen kieltä osaavia oppilaita opetusryhmissään. Liikunnanopettajan on siis osattava kommunikoida kaikkien oppilaiden kanssa siitä huolimatta, että yhteistä puhuttua kieltä ei ole. Liikunnanopetuksella on paljon potentiaalia kielten opettamisen integroimiseen liikuntatunneille.

Seuraavissa alaluvuissa pyrimme määrittelemään kielitietoisuuden, kehollisen oppimisen ja kehollisen kielenoppimisen käsitteet. Kerromme lyhyesti myös niiden synnystä ja kehityksestä. Tämän lisäksi nostamme esille tutkimustietoa kehollisten oppimismenetelmien yhteydestä oppimiseen, ja erityisesti kielen oppimiseen.

3.1 Kielitietoinen opetus

Lisääntynyt maahanmuutto Suomeen ja muihin Euroopan maihin edellisten vuosikymmenen aikana on lisännyt maidemme kielellistä moninaisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että suomalaisissa kouluissa yhä useampi oppilas puhuu äidinkiellensä eri kieltä kuin koulun opetuskieltä. Nyt ja

tulevaisuudessa tarvitaankin taitoa toimia monikielisissä yhteisöissä (Lehtonen 2021, 71) ja jokaisen opettajan on oltava tietoinen monikielisyydestä (Garcia 2008, 392). Kielitietoisuus on myös tärkeä osa jokaisen koulun toimintakulttuuria (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28).

Kielitietoisuuden käsite syntyi 1980-luvulla Bolithon ja Tomlinsonin (1980) sekä Hawkinsin (1984) johdolla (Hélotin ym. 2018, 1 mukaan). Kielitietoisuuteen liittyvät diskurssit ovat vuosien varrella muuttuneet ja kehittyneet kielitietoutteen (*knowledge about language*) keskittyvistä näkökulmista nykyään vallalla olevaan kriittiseen kielitietoisuuteen (*critical language awareness*). The Association of Language Awareness on maailmanlaajuinen yhdistys, jonka tavoitteena on kielitietoisuuden kehittämisen tukeminen ja edistäminen. Yhdistys määrittelee kielitietoisuuden eksplisiittisenä tietona kielestä, sekä taitona tietoisesti havainnoida ja käyttää herkkyyttä kielten oppimisessa, opetuksessa ja käytössä. Kielitietoisuudelle löytyy laaja kirjo muita määritelmiä, mikä muun muassa johtuu alan monitieteisestä luonteesta. Kielitieteilijöiden lisäksi aihetta ovat tutkineet esimerkiksi kehityspsykologit ja kasvatustieteilijät. (Lilja ym. 2017, 13) Kielitietoisuuden rinnalla käytetään myös monia muita termejä, kuten viime vuosien aikana syntynyt monikielitetietoisuus (*multilingual language awareness*) ja kriittinen monikielitetietoisuus (*critical multilingual language awareness*) (Lilja ym. 2017, 14; Cummins 2023, 560). Monikielitetietoisuus voidaan määritellä tietoisuutena kielellisestä monimuotoisuudesta (Lilja ym. 2017, 14), joka kielitietoisuuden lisäksi sisältää kriittisen ulottuvuuden kielenkäytön ja kielten välisistä sosiaalisista, poliittisista ja ekonomisista ongelmakohtista (García 2008, 387-388).

Euroopan komissio ja Euroopan unionin neuvos ovat laatineet suosituksia kielitietoisuuden edistämiseksi oppilaitoksissa kokonaisvaltaisella lähestymistavalla. Suosituksissa alleviivataan, että kielten opettaminen on tärkeä osa kaikkien oppiaineiden opetusta, koska kielellä on keskeinen rooli oppimisessa ja ymmärtämisessä. Koulun opetuskieli muodostaa lähtökohdan muulle oppimiselle ja akateemisen kielen hyvä hallinta on yhteydessä aineenhallinnan ja oppimisen kehittymiseen. Suosituksissa todetaan, että olisi erityisen tärkeä vahvistaa maahanmuuttajien, pakolaisten ja heikommasta asemasta tulevien oppilaiden opetuskielen osaamista. Euroopan unionin jäsenmaita suositellaan myös tukemaan opettajia ja koulunjohtajia kielitietoisuuden kehittämisessä muun muassa tarjoamalla koulutusta ja täydennyskoulutusta, joka valmistaa opettajat kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamiseen. Suosituksissa kannustetaan myös yhteistyön edistämiseen kieltenopettajien ja

muiden oppiaineiden opettajien välillä. (Council of the European Union 2019, 17–18; European Commission 2018)

3.2 Kehollinen kielenoppiminen ja -opetus

“The body - via action and gesture - is a powerful tool to understand and to learn school subjects”. (Macedonia 2019, 6)

Kehollinen oppiminen voidaan laajasti ymmärtää koko ihmisessä sekä ihmisten välillä tapahtuvana kokonaisvaltaisena prosessina, joka on yhteydessä sosiaaliseen ja fyysiseen todellisuuteen. Kehollinen oppiminen syntyy kehollisen toiminnan avulla, joka voidaan määritellä olevan “sekä varsinaista liikettä että kehon sisäisiä aistihavaintoja, kokemuksia ja fysiologisia muutoksia”. (Anttila 2013, 15; Anttila ym. 2018, 81; ks. myös Anttila & Svendler Nielsen 2019, 330) Usein käytettyä väitettä siitä, että kaikki oppiminen olisi kehollista, koska aivot ovat osa kehoa, on kuitenkin kritisoitu (Jusslin ym. 2022, 2). Barsaloun (2020, 2) mukaan, termi kehollinen tietoisuus (*embodied cognition*) ja väite kehollisuudesta kaiken oppimisen perustana ovat ongelmallisia. Hänen mielestään keho muodostaa vain yhden osan tietoisuuden synnyssä ja toteaa, että tietoisuus muodostuu kehon lisäksi aistijärjestelmien sekä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Barsalou 2020, 2) Kehollisen oppimisen ja kehollisen tietoisuuden tutkijat ovat näin ollen erimielisiä siitä, onko kehollisuus osa kaikkea oppimista vai vain osa oppimisen ja tietoisuuden syntyä.

Tieteenmaailmassa kehollinen toiminta ja kehollinen oppiminen ovat osa laajempaa tietoteoreettista ja epistemologista murrosta, jota kutsutaan keholliseksi tai ruumiilliseksi käännteeksi (Anttila 2013, 31). Käsitteen esitteli ensimmäistä kertaa tanssitaiteilija ja fenomenologi Maxine Sheets-Johnstone vuonna 1990 ja sillä viitataan 1900-luvun loppupuolella tapahtuneeseen käsitteelliseen muutokseen kehon roolista kognitiossa ja oppimisessa. Siinä on kyse näkemyksestä, jossa ihmisen mieli ja keho nähdään kokonaisuutena, eikä ajattelua ja tajuntaa nähdä tapahtuvan kehosta riippumatta. Ennen tätä vallalla oli kartesiolaiseen dualismiin perustuva näkemys, jonka mukaan “aivot ajattelevat ja keho tekee”. (Sheet-Johnstone 2009, johdanto) Kartesiolaisuuden mukaan, mielemme ja ajattelumme tekee meistä ihmisiä, kun taas keho nähdään pelkkänä objektina (Standal 2020, 228). Sheet-Johnstonen (2009, johdanto) mukaan, kehollisen käänteen avulla voidaan oikaista vuosisatoja

sitten syntyneitä ja siitä asti jatkunutta väärinkäsitystä “kehosta kaikkivaltiaisena mielen palvelijattarena”. Tämän näkökulman mukaan keho ei ole vain yhteydessä meidän kokemuksiimme, vaan keho on meidän kokemustemme perusta (Standal 2020, 228). Tästä tieteenmaailmassa tapahtuneesta muutoksesta huolimatta suurin osa kouluista käyttää edelleen mentalistisia teorioita, jotka erottavat mielen ja kehon toisistaan. Tämä näkyy käytännön opetuksessa siinä, että oppilaat istuvat, kuuntelevat ja kirjoittavat suurimman osan ajasta oppitunneilla. (Macedonia 2019, 1)

Viimeisen vuosikymmenen aikana kehollinen oppiminen on saanut jalansijaa kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa (Jusslin ym. 2022, 1; Sutela ym. 2021, 90) ja kehollinen oppiminen ja opetus voidaan nähdä uutena potentiaalisena poikkitieteellisenä tutkimuskenttänä (Hegna & Ørbæk 2021, 1, 17). Aartumin ym. (2022, 1, 7) kirjallisuuskatsauksessa todetaan, että kehollisten opetusmenetelmien (*pedagogies of embodiment*) hyödyntäminen liikunnanopetuksessa voi voimaannuttaa oppilaita, edistää heidän kehotietoisuuttaan, synnyttää merkityksellisiä ja positiivisia kokemuksia liikkumisesta sekä aktivoida kriittistä pohdintaa sukupuolesta, kauneushanteista ja terveydestä. Myös kehollisten opetusmenetelmien hyötyjä kielten oppimiselle tutkitaan enenevässä määrin Suomessa ja maailmalla. Siljamäki ja Anttila (2020, 16) toteavat, että kehollista kielenoppimista tarvitaan meidän kulttuurisesti yhä moninaisemmissa kouluissamme. Jusslin ym. (2022, 1) systemaattisen tutkimuskatsauksen mukaan kehollisella kielenoppimisella (*embodied language learning*) on potentiaalia edistää kielten oppimista aktiivomalla oppijoita holistisesti ja lisäämällä kielten oppimiseen emotionaalisia ja motivaatioon liittyviä hyötyjä. Kehollisella kielenoppimisella voi olla positiivisia vaikutuksia lasten oppimiseen muun muassa lisäämällä oppilaiden motivaatiota, itseluottamusta, viihtyvyyttä (Hanks & Eckstein 2019, 85; Kosmas & Zaphiris 2020, 326–328) ja yhteistyötä oppitunneilla (Kosmas & Zaphiris 2019, 180, 192) sekä vähentämällä ahdistuksen tunteita (Hanks & Eckstein 2019, 85). Opettamalla kieltä kehollisesti voidaan myös merkittävästi edistää oppilaiden akateemisia oppimistuloksia (Kosmas & Zaphiris 2020, 324–326; Kosmas ym. 2019, 59). Kehollisella kielenopetuksella on myös osoitettu parantavan oppilaiden työmuistiin liittyviä taitoja (Kosmas ym. 2019, 59, 66–68). Erityisesti tehtäväperusteinen kehollinen kielenoppiminen, vaikuttaa edistävän oppimista vielä enemmän, kuin fyysinen aktiivisuus, joka ei liity itse tehtävään (Schmidt ym. 2019, 51–52).

Kasvatustieteiden tieteenalalla kehollista oppimista tarkastellaan usein edellä mainitusta holistisesta näkökulmasta, jonka mukaan kehollinen toiminta on enemmän, kuin vain fyysistä

liikettä. Keholliseen toimintaan nähdään sisältyvän myös keholliset tuntemukset, kokemukset ja fysiologiset muutokset. (Jusslin ym. 2022, 2; Anttila ym. 2018, 81) Tähän pro gradu-tutkielmaan haastatellut opiskelijat osallistuivat kehollisen kieltenopetuksen harjoitukseen, jossa keskityttiin kuitenkin erityisesti motoristen liikkeiden ja kielten oppimisen yhdistämiseen.

Tässä tutkielmassa kehollista kielenopetusta tarkastellaan kielten opettamisen ja oppimisen menetelmänä, mutta myös osana liikunnanopettajan kulttuurienvälistä osaamista. Tämä pohjautuu edellä mainittuun näkemykseen opettajien yhteisestä vastuusta opettaa kieliä nykypäivän kulttuurisesti moninaisessa koulumaailmassa. Näemme kehollisen kielenopetuksen keinona opettaa koulun opetuskieltä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisissa oppilasryhmissä, mutta myös keinona edistää Suomeen muuttaneiden oppilaiden kotoutumista. Kotoutuminen on määritelty Suomen lainsäädännössä tarkoittavan maahanmuuttajan yksilöllistä vuorovaikutuksellista prosessia yhteiskunnassa, jossa hänen tasa-arvonsa ja yhdenvertaisuus yhteiskunnassa ja esimerkiksi koulutuksessa syvenee ja monipuolistuu (Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023, 2023).

4 KULTTUURINEN MONINAISUUS, KIELITIETOISUUS JA KEHOLLISUUS SUOMALAISESSA LIIKUNANOPETUKSESSA

Kasvanut kulttuurinen moninaisuus Suomessa on lisännyt eri kulttuuritaustaisten oppilaiden määrää perusopetuksessa (Tilastokeskus 2022). Tämä korostaa kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden huomioimisen tärkeyttä opetuksessa. Opetuksen järjestäminen Suomessa perustuu lainsäädäntöön, joka toimii perustana opetussuunnitelmien laatimiselle. Tässä luvussa avaamme, kuinka kulttuurinen moninaisuus ja kehollinen kielenopetus huomioidaan suomalaisessa lainsäädännössä, perusopetuksessa, perusopetuksen liikunnanopetuksessa ja liikunnanopettajien koulutuksessa.

4.1 Lainsäädäntö

Suomessa perusopetuksen järjestämistä määrittävät oppivelvollisuuslaki (1214/2020) ja perusopetuslaki (628/1998). Oppivelvollisuuslain (1214/2020) mukaan kaikilla Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus 18 vuoden ikään saakka. Oppivelvollisuudella pyritään turvaamaan jokaiselle ihmiselle elämiseen tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys, sekä yhdenvertaiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseksi. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 2020) Perusopetuslain mukaan kaikilla oppilaille on oikeus saada opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta kaikkina koulupäivinä (Perusopetuslaki 628/1998, 1998).

Opetuksen järjestämiseen vaikuttaa myös yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Tämä laki on tärkeä kulttuuritietoisuuden opetuksen toteuttamisessa. Yhdenvertaisuuslain mukaan ihmisten asettaminen eri asemaan tai syrjiminen muun muassa kielen, etnisen ja kansallisen alkuperän tai uskonnon ja vakaumuksen perusteella on kielletty (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 2014). Kaikkien oppilaiden tulisi saada kouluissa yhdenvertaista opetusta taustastaan riippumatta.

4.2 Kulttuurinen moninaisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) ohjaa ja tukee opetuksen järjestämistä Suomessa, tarkoituksena edistää yhtenäisen perusopetuksen toteutumista. Rajasimme tutkielmamme

koskemaan perusopetusta, sillä jokaisella Suomessa asuvalla lapsella ja nuorella on oppivelvollisuus, johon perusopetus kuuluu (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 2020). Opetussuunnitelma perustuu Suomen lainsäädäntöön perusopetuksesta ja yhdenvertaisuudesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9–11).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16) kulttuurinen moninaisuus on ensimmäistä kertaa eroteltu omaksi alaluvukseen opetussuunnitelman arvopohjassa. Aiemmassa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kulttuurinen moninaisuus nähtiin suomalaisen kulttuurin lisänä. Opetuksen tavoitteissa pyrittiin oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehittymisen mahdollistamiseen. Opetussuunnitelmassa esiintyneet kulttuurista moninaisuutta tukevat arvot olivat tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14) Nykyisessä opetussuunnitelmassa taas kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja voimavarana. Kulttuurinen moninaisuus on yksi opetussuunnitelman perusarvoista, johon opetuksen tulisi perustua ja jota tulisi edistää opetustyössä. Perusopetuksessa halutaan vahvistaa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja kasvattaa oppilasta kulttuurista moninaisuutta kunnioittavia maailmankansalaisia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18).

Kulttuurinen moninaisuus on huomioitu myös opetussuunnitelman laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa, sekä perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa. Yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on oppilaiden kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Tämän tarkoituksena on ohjata oppilaita toimimaan kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa, arvostamaan ja kunnioittamaan muita ihmisiä sekä näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana. Voimavaralähtöinen tarkastelu moninaisuuteen edistää oppilaiden kykyä tunnistaa eri kulttuureiden, uskontojen ja katsomusten vaikutuksia yhteiskunnassa ja päivittäisessä elämässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opettajien tulisi edistää kulttuurista moninaisuutta ja osaamista opetuksessa ja opetuksen sisällöissä suomalaisissa kouluissa. Tähän kiinnittyy myös kulttuurinen moninaisuus koulun toimintakulttuurissa. Opetussuunnitelman mukaan koulu on kulttuurisesti ja kielellisesti muuntuva ja monimuotoinen yhteisö, jossa pyritään edistämään yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kohtaamalla kaikki samanarvoisina riippumatta heidän taustastaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30).

Opetussuunnitelmassa kulttuurinen moninaisuus on huomioitu erikseen myös liikunnan oppiaineessa. Liikunnan opetuksen yleiseksi tehtäväksi koko perusopetuksen ajaksi on asetettu liikunnan avulla yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja yhteisöllisyyden edistäminen, sekä kulttuurisen moninaisuuden tukeminen. Liikunnan opetuksen tavoitteissa korostetaan yhdessä toimimista muiden kanssa ja kaikkien kanssa toimeen tulemista sekä oppilaan oman identiteetin vahvistamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148, 273, 433–435) Kulttuurisen moninaisuuden edistämistä ei ole kuitenkaan mainittu opetuksen tavoitteissa, mikä on ristiriidassa liikunnan oppiaineen yleisen tehtävän kanssa. Yleisen tehtävän mukaan liikunnanopettajilla on velvollisuus pyrkiä monikulttuuriseen kasvatukseen ja opetukseen peruskoulun liikunnanopetuksessa.

4.3 Kielitietoisuus ja kehollisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Kielitietoisuus tuli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2014 uutena käsitteenä (Opetushallitus 2017, 3) ja sanaa käytetään opetussuunnitelmassa jopa 113 kertaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) mukaan, kielitietoisessa koulussa jokainen opettaja toimii kielellisenä mallina ja eri kielet nähdään arvokkaina. Kielellistä moninaisuutta hyödynnetään ja arvostetaan ja eri kielten rinnakkainen käyttö nähdään luontevana osana koulun arkea. Opetussuunnitelmassa todetaan, että kielitietoisessa koulussa keskustellaan kielistä ja asenteista, jotka liittyvät eri kieliyhteisöihin, sekä “ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28) Vuonna 2016 käyttöön otetulla perusopetuksen opetussuunnitelmalla Suomesta tuli maailman ensimmäisiä maita, joka koulutuksen piirissä ja koulutusta ohjaavassa asiakirjassa nostivat esille monikielisen ja kielitietoisien pedagogiikan käytön tärkeyden (Hélot ym. 2018).

Kehollisuus nostetaan vain lyhyesti esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksen luvussa, jossa todetaan, että kielen lisäksi “kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Kehollinen ilmaisu ja kehollinen ilmaisurohkeus mainitaan musiikin, saamen kielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden –opetuksen tavoitteissa. Liikunnanopetuksen luvuissa sen sijaan todetaan liikunnan tarjoavan

mahdollisuuksia keholliseen ilmaisuun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 111, 119, 265, 433) Koska kehollisuutta ei avata sen enempää opetussuunnitelmassa, se voi jäädä lukijalle varsin abstraktiksi käsitteeksi.

4.4 Kulttuurinen moninaisuus, kielitietoisuus ja kehollinen kielenopetus liikunnanopettajakoulutuksessa

Suomessa suurin osa liikunnanopettajista koulutetaan Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto on ainoa Suomen yliopisto, jossa voi opiskella liikuntapedagogiikkaa pääaineena. Koulutuksesta valmistuu opettajia, jotka ovat päteviä kaikille eri kouluasteille. (Lahti 2016, 72, 179) Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan kandidaatin ja maisterin tutkinto-ohjelmien tavoitteena on kouluttaa liikunnanopettajia, jotka omaavat monipuoliset tiedot ja taidot kasvatuksesta ja oppimisesta. Koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen avulla valmistuneella opettajalla tulisi olla valmiudet ratkoa tulevaisuuden kouluissa ilmeneviä haastavia tilanteita liikunnan opetuksessa. Koulutuksen tavoitteissa korostetaan myös opettajan työn eettisyyttä ja yhteiskunnallista merkitystä. (Jyväskylän yliopisto 2022b)

Kansainvälisesti opettajakoulutuksen moninaisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat keskeisessä asemassa osana koulutusta, mutta Suomessa moninaisuuteen liittyviä teemoja käsitellään opettajakoulutuksessa vielä vähäisesti (Dervin 2015, 71–72). Tämä näkyy myös liikunnanopettajakoulutuksessa kulttuurisen moninaisuuden teemojen ja kurssien alhaisessa määrässä. Kulttuurinen moninaisuus ja kulttuurienvälinen osaaminen on huomioitu Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan kandidaatin tutkinnon opetussuunnitelman oppimistavoitteissa. Moninaisuuteen liittyviä oppimistavoitteita on opetussuunnitelmassa kaksi: periaatteiden osaaminen ihmisoikeuksista, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta ja niiden toteuttamisesta ammattimaisesti ja kunnioittavasti, sekä vuorovaikutuksessa kieleen ja kulttuuriin liittyvän moninaisuuden huomioon ottaminen. Maisterin tutkinnon opetussuunnitelmassa on osaamistavoitteina kaikkien huomioiminen kunnioittavasti ja kulttuuritietoisesti, sekä ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteiden ymmärtäminen ja toteuttaminen eettisesti. Kielen moninaisuutta ei ole huomioitu maisterin tutkinnon tavoitteissa ja kehollisuutta ei tuoda esille kummassakaan tutkinnossa yleisissä tavoitteissa. (Jyväskylän yliopisto 2022a)

Vuonna 2014 liikuntapedagogiikan tutkintoon lisättiin uusi kurssi, jossa huomioidaan kulttuurienvälinen osaaminen liikunnassa (Jyväskylän yliopisto 2014, 64). Ennen tätä kulttuurienvälistä osaamista ei ollut suoraan huomioitu liikunnanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa (Jyväskylän yliopisto 2009). Kehollisuutta tai kielenopetusta ei tällä kurssilla mainittu erikseen, mutta tavoitteisiin kuului oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen mahdollistaminen liikuntatunneilla riippumatta heidän ominaisuuksistaan tai taustoistaan (Jyväskylän yliopisto 2014, 64).

Tällä hetkellä käytännön opetuksessa kandidaatin tutkinnon aikana opiskelijat käyvät kaksi kurssia, joiden yhtenä tavoitteena on suoraan monikulttuurisuus ja kulttuurienvälisyys liikunnassa. Nämä kurssit ovat Yhdenvertaisuuden perusteet liikunnassa ja Yhdenvertainen opetus liikunnassa (Jyväskylän yliopisto 2021). Kumpikin kurssi on kahden opintopisteen laajuinen ja kaikille liikunnanopettajaopiskelijoille pakollinen. Näillä kursseilla käsitellään kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä teemoja kuten yhdenvertaisuutta, moninaisuutta sekä kulttuurienvälisyyttä liikunnassa ja liikunnanopetuksessa. Kurssien lähtökohtana toimii kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, jossa opiskelijoita ohjataan tiedostamaan ja tunnistamaan omia asenteitaan ja tunteitaan moninaisuutta kohtaan, jotta he osaavat kohdata kaikki oppilaat yhdenvertaisesti ja yksilöllisesti. Kurssien osaamistavoitteissa on myös kehollisuuden merkityksen ymmärtäminen liikunnassa, sekä yhdenvertaisuutta ja osallisuutta edistävä pedagogiikka. (Jyväskylän yliopisto 2021) Kursseilla opiskelijat pääsevät toteuttamaan opetusharjoittelun kehollisesta kielenopetuksesta toisilleen, sekä eri kulttuuri- ja kielitaustaiselle ryhmälle. Myös viestintä- ja kieliopinnoissa käsitellään monikielisuuden merkitystä liikunnassa (Jyväskylän yliopisto 2022a). Kursseilla pyritään tuomaan kulttuurienvälinen osaaminen opiskelijoiden tietoisuuteen (Jyväskylän yliopisto 2022a), jotta he pystyvät tietoisesti kehittämään omaa osaamistaan.

Kulttuuriseen moninaisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen liittyen on Jyväskylän yliopistossa tarjolla myös vapaasti valittavissa oleva Liikunnan kehitysyhteistyön Kestävästi liikkeelle -kurssi (2 op), joka käsittelee miten kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda2030 saavutetaan liikunta-alalla. Kurssin keskeisinä teemoina ovat yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. (Liikunnan kehitysyhteistyö, s.a.) Kandidaatin tutkintoon kuuluvat lisäksi opettajan pedagogiset perusopinnot, jotka sisältävät monikulttuurisuuden liittyviä teemoja (Jyväskylän yliopisto 2022a).

Maisterin tutkinnon aikana liikunnanopettajakoulutuksessa ei ole suoraan kulttuuriseen moninaisuuteen tai kielenopetukseen liikunnan yhteydessä liittyviä kursseja, mutta moninaisuutta ja eettistä näkökulmaa moninaisuuteen opetuksessa käsitellään opettajan pedagogisissa aineopinnoissa (Jyväskylän yliopisto 2022a). Molempien tutkintojen aikana opiskelijoiden kursseihin kuuluu opetusharjoitteluja erilaisissa opetusryhmissä, joissa on mahdollisesti oppilaita eri kulttuuri- ja kielitaustoista. Osalle opiskelijoista eri kulttuuritaustaisten ja kielellisten henkilöiden kohtaaminen saattaa kuitenkin jäädä hyvinkin vähäiseksi, jolloin käytännön kokemus jää puuttumaan, mikä voi lisätä opiskelijoiden kaavamaisia näkemyksiä ja ennakkokäsityksiä eri kulttuuritaustaista ihmistä kohtaan. (Siljamäki ym. 2017, 89)

Jyväskylän yliopistossa on tehty tutkimusta liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymisestä opintojen aikana. Siljamäen ja Anttilan (2022, 105) mukaan opinnot kehittävät merkittävästi kulttuurienvälisestä osaamista, vaikka osa opiskelijoista näkee suomalaisen kulttuurin vielä ”kulttuurittomana”. Tämä kertoo valtakulttuurin vaikutuksesta ajatteluun, sillä valtakulttuuri on opiskelijoiden kokema normi yhteiskunnassa (Nnawulezi ym. 2020, 7). Kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien kohtaaminen edistää stereotyyppioista irti pääsemistä, sekä ajattelu- ja toimintatapojen tiedostamista ja muutosta opettajaopiskelijoilla (Siljamäki ym. 2017, 88). Liikunnanopettajakoulutuksen kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä kursseista tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan sanoa kahden erillisen kurssin olevan tärkeä osa liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen sekä kehollisuuden ja kielen merkityksen ymmärtämisen kehittymistä. Opiskelijat ovat myös itse ovat kokeneet kurssien kulttuurien moninaisuuteen liittyvät teemat erittäin tärkeiksi nykypäivän opetuksessa. (Siljamäki & Anttila 2022, 105) Grimminger (2011) on saanut samansuuntaisia tutkimustuloksia saksalaisten liikunnanopettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittymisestä. Kulttuurista moninaisuutta käsittelevän kurssin aikana opettajien osaaminen kehittyi ja heidän asenteensa ryhmien opettamiseen muuttui myönteisemmäksi ja avoimemmaksi. (Grimminger 2011, 328–329)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu- tutkielman tehtävänä oli selvittää liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamisesta. Tutkielmassamme selvitämme, miten liikunnanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa liikuntaa kulttuurisesti moninaisille ryhmille. Lisäksi tutkimme, millaiset valmiudet heillä on keholliseen kielenopetukseen kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisille oppilasryhmille. Erityisesti pyrimme vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten liikunnanopettajaopiskelijat kokevat oman tulevan roolinsa liikunnanopettajina kulttuurisesti moninaisille ryhmille?
2. Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä liikunnanopettajaopiskelijoilla on kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamisesta ja kehollisesta kielenopetuksesta osana liikunnanopetusta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Tässä pro gradu- tutkielmassa käytettiin laadullista tutkimusmenetelmää. Tutkielman tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta liikunnanopetuksessa ja kehollisesta kielenopetuksesta osana liikunnanopetusta. Laadullisen tutkimusmenetelmän avulla voimme luoda syvällisen kuvan opiskelijoiden valmiuksista opettaa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia oppilasryhmiä.

Laadullinen tutkimus on tutkimustyypiltään empiiristä, eli havaintoihin perustuvaa. Empiirisessä analyysissä tarkastellaan ja tulkitaan havaintoaineistoa ja argumentoidaan tehtyjä havaintoja. Laadullista tutkimusta voidaan kutsua myös ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä sen pyrkimyksenä on eläytyä “tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin”. Toisin sanoen laadullisen tutkimuksen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27, 35, 222) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on luoda mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Hirsijärvi ym. 2009, 161). Laadullinen tutkimusote sopii sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joissa tutkimustulos on vahvasti yhteydessä erilaisten asioiden keskinäisvaikutukseen, ja jotka perustuvat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, kieleen ja tajuntaan (Puusa & Juuti 2020, 77).

Liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja käsitykset kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisesta liikunnanopetuksesta ovat sosiaalisen todellisuuden ilmiö, jossa yksilön kokemukset ovat yhteydessä ympäröivään sosiaaliseen kontekstiin, yhteiskuntaan ja koulumaailmaan. Laadullisessa tutkimusmenetelmässä keskeistä on tutkittavien kokemukset ja heidän näkökulmansa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on antaa teoreettisesti perusteltu tulkinta tutkimuksen kohteesta ilmiönä. (Puusa & Juuti 2020, 76) Laadullisella tutkimusmenetelmällä tässä tutkielmassa pyrittiin ymmärtämään opiskelijoiden yksilöllistä kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta liikunnanopetuksessa ja tuomaan heidän näkökulmaansa esille tutkitusta aiheesta.

6.2 Tutkimukseen osallistuneet ja tutkimusaineisto

Pro gradu- tutkielmamme tutkimusaineisto on kaksiosainen ja se koostuu liikunnanopettajaopiskelijoiden teemahaastatteluista keväältä 2021 ja opiskelijoiden kirjallisista vastauksista kuuteen avoimeen kysymykseen keväältä 2023 (liite 1). Tutkimusaineistoa on kerännyt liikuntatieteellisen tiedekunnan yliopistonlehtori Mariana Siljamäki osana Koneen säätiön rahoittamaa (01/2021–12/2024; hankenumero 202007315) ELLA-hanketta. ELLA on lyhenne Embodied Language Learning through the Arts sanoista ja hankkeessa tutkitaan kielten oppimista kehollisuuden ja taiteen avulla. Aineisto on kerätty opiskelijoilta Yhdenvertainen opetus liikunnassa –opintojakson lopussa keväällä 2021 ja 2023. Kursseille osallistuivat eri opiskelijat. Kyseinen opintojakso ajoittui liikunnanopettajaopiskelijoiden toiselle opiskeluvuodelle ja kursseille osallistui lisäksi liikuntapedagogiikan sivuainetta opiskelevia opiskelijoita. Aineisto liittyy erityisesti opintojakson kulttuurienvälisyysosioon. Osallistuminen tutkimukseen oli opiskelijoille vapaaehtoista.

Haastatteluja on kymmenen ja ne olivat valmiiksi litteroituja, kun saimme ne käyttöömme. Avoimiin kysymyksiin oli 33 opiskelijan vastaukset. Avoimia vastauksia ei kuitenkaan analysoitu toiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Haastatelluiden opiskelijoiden ikä oli 21–28 vuotta ja avoimiin kysymyksiin vastanneet opiskelijat olivat 20–39-vuotiaita. Haastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivat kotoisin eri puolelta Suomea ja jokainen heistä oli suomalaissyntyinen. Haastatelluista opiskelijoista puolet (5) oli määritellyt sukupuolensa naiseksi ja puolet (5) mieheksi. Avoimiin kysymyksiin vastanneista opiskelijoista 18 määritteli itsensä naiseksi ja 15 mieheksi. Opiskelijoiden vastauksissa ei kuitenkaan löytynyt sukupuolten välisiä eroja, joten päätimme olla erottelematta opiskelijoiden sukupuolta tutkielman tulososiossa.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysoimme teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä, aineiston luokittelu perustuu aiempaan tietoon ja luokkiin pyritään löytämään aineistosta sopivia ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Tutkielman viitekehyksenä käytimme Katri Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen osaamisen mallia, joka on

esitetty tarkemmin tutkielman luvussa Kulttuurienvälisyys (luku 2.2). Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen osaamisen mallin osa-alueet (asenteet, kulttuurinen tietoisuus, taidot ja toiminta) muodostivat tutkielman analyysirungon pääluokat. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä pääluokkien ulkopuolelle jäävistä poiminnoista on kuitenkin myös mahdollista muodostaa uusia luokkia analyysin edetessä. Teorialähtöisellä sisällönanalyysillä pyrimme muodostamaan syvällisen ymmärryksen käsiteltävästä ilmiöstä teorian kautta ja tunnistamaan yhteyksiä aineiston ja teorian välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128, 131) Pääluokkien alle syntyvät alaluokat muodostimme aineistolähtöisesti aineistosta löytyvien ilmauksien perusteella ja teoriaan pohjaten.

Aineiston analyysi aloitetaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston lukemisella ja aineistoon tutustumalla. Tämän jälkeen teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä muodostetaan taustateoriaan pohjaava analyysirunko. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127) Jaoin aineiston analyysin niin, että Kaisa analysoi ensimmäisen ja Emelie toisen tutkimuskysymyksen kannalta merkittävät ilmaukset. Aloitimme aineiston käsittelemisen lukemalla valmiiksi litteroidut haastattelut kertaalleen läpi. Tämän jälkeen luimme haastattelut uudestaan alleviivaamalla haastatteluista tutkimuskysymysten kannalta olennainen sisältö. Päätimme korostaa myös niitä sisältöjä, jotka mahdollisesti voisivat olla ilmiön kannalta merkittäviä. Tällä tavalla pystyisimme myöhemmin palaamaan näiden sisältöjen äärelle ja tarvittaessa arvioimaan niiden olennaisuutta tutkimustehtävän näkökulmasta.

Luettuaan muutaman haastattelun Emelie koki tarpeelliseksi laajentaa toista tutkimuskysymystä koskevan myös opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamisesta. Opiskelijoiden vastaukset liittyivät usein kielitietoisuuteen työelämässä ja vapaa-ajalla. Täten Emelie päätti laajentaa toista tutkimuskysymystä koskemaan myös opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamisesta. Tämän päätöksen jälkeen Emelie poimi aineistosta myös niitä sisältöjä, jotka liittyivät opettajan kielitietoisuuteen – ei ainoastaan keholliseen kielenopetukseen.

Analyysirungon muodostamisen jälkeen teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä poimitaan aineistosta pääluokkiin sopivat ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Tässä tutkielmassa alkuperäiset ilmaukset pelkistimme tiivistettyyn muotoon ja sijoitimme analyysirungon mukaisesti pääluokkiin (liite 2). Pääluokkiin luokittelun jälkeen pelkistetyistä ilmauksista

muodostimme alaluokkia aineistolähtöisesti. Alaluokat pyrkivät kuvaamaan tarkemmin pääluokkien sisältöjä ja aineistosta nousseita ilmiöitä niin, että samankaltaiset ilmaukset luokitellaan samaan alaluokkaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Alaluokat muodostimme aineistosta poimittujen ilmausten ja teorian pohjalta. Muutaman haastattelun analysoimisen jälkeen muodostimme alustavia alaluokkia, joita muokkasimme analyysin edetessä. Joidenkin pelkistettyjen sisältöjen kohdalla oli haastavaa tietää, minkä pääluokan alle ne sopisivat parhaiten. Näihin sisältöihin palasimme analyysiprosessin aikana useasti ja siirsimme niitä eri pääluokkien alle samalla tavoitellen mahdollisimman selkeää ja johdonmukaista luokitusta. Jokikokko (2002) muistuttaakin, että kulttuurienvälisen osaamisen osa-alueet ovat voimakkaasti kytkeytyneet toisiinsa, jolloin niiden erottaminen voi tuntua keinotekoiselta. Eri ulottuvuuksien erottaminen voi kuitenkin edistää ymmärrystä siitä, mistä kulttuurienvälisen osaaminen koostuu ja mitä kaikkea se sisältää. (Jokikokko 2002, 87) Alaluokkia muodostimme neljään pääluokkaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle 17 ja toisen tutkimuskysymyksen alle 11 (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvat pääluokat ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin pohjautuvat alaluokat tutkimuskysymyksissä 1 ja 2.

Tutkimuskysymys 1.

Pääluokat	Alaluokat
Asenteet	Avoimuus Yhdenvertaisuus Moninaisuuden kunnioittaminen Halu itsensä kehittämiseen
Tietoisuus	Oman itsensä tunnistaminen Ennakkoluulojen tunnistaminen Kulttuuritaustan vaikutuksen tiedostaminen Tietoisuus muista kulttuureista
Taidot	Vuorovaikutustaidot Välittäminen Erialaisten näkökulmien ymmärtäminen Sopeutumiskyky muuttuviin tilanteisiin
Toiminta	Kulttuurisen moninaisuuden edistäminen opetuksessa

	Sopeuttaminen Monikulttuurisuuskasvatus Oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistaminen Uskallus toimia yhdenvertaisesti
Tutkimuskysymys 2.	
Asenteet	Myönteiset kokemukset Oppiminen tulevaisuuden työelämää varten Halu oppia lisää
Tietoisuus	Kehollinen ja sanallinen vuorovaikutus Liikuntatunnit kielten oppimisen areenana Keholliset opetusmenetelmät ja kielten oppiminen Omat kokemukset kielitietoisuuden edistäjinä
Taidot	Teoria ja käytäntö oppimisen tukena Opetustaidot ja -valmiudet
Toiminta	Kommunikoinnin helpottaminen Kielten oppimisen edistäminen

Alaluokkien muodostamisen jälkeen haastatteluista poimitut ja pelkistetyt ilmaukset koodattiin kirjainkoodilla. Jokaiselle alaluokalle annettiin oma koodi, joka merkittiin isolla kirjaimella ja tähän alaluokkaan kuuluvat pelkistykset merkittiin samalla koodilla. Kaikki pelkistykset merkittiin myös pienellä kirjainkoodilla, joka merkitsi eroja pelkistysten sisällön merkityksessä. Esimerkiksi samaan alaluokkaan ja saman merkityksen sisältävät pelkistykset saivat saman koodin (iso kirjain ja pieni kirjain), kun taas eri merkityksen sisältävät, mutta samaan alaluokkaan kuuluvat pelkistykset saivat saman ison kirjaimen, mutta eri pienen kirjainkoodin. Koodauksen jälkeen muodostimme pelkistyksistä ja alaluokista koontitaulukot (liite 3). Koontitaulukossa näkyy haastattelukohtaisesti kaikki samaan alaluokkaan kuuluvat pelkistykset. Koontitaulukon avulla pystyimme tekemään havaintoja haastatteluiden välisistä yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista.

Avoimien kysymyksiä vastauksista ei muodostettu koontitaulukkoa, koska näistä vastauksista ei ollut mahdollista yhdistää opiskelijoiden vastauksia eri kysymyksissä. Käsittelimme jokaisen avoimen kysymyksen vastausta erikseen ja näiden kysymysten analysointi tapahtui samalla

tavalla kuin haastatteluiden. Poimimme vastauksista ensin pääluokkiin sopivat ilmaukset, pelkistimme ne ja luokittelimme ne alaluokkiin.

6.4 Tutkijan positio ja esiymmärrys

Laadullista tutkimusta tehdessään, jokaisen tutkijan on tehtävä omaan päättelyyn nojaavia valintoja sekä päätöksiä asioista, joihin ei löydy yksiselitteistä vastausta. Laadullisessa tutkimuksessa tekijät, kuten tutkijan ikä, sukupuoli, kansalaisuus, poliittinen asenne, uskonto ja virka-asema, vaikuttavat väistämättä tutkimusaineiston tulkitsemiseen ja itse tutkimusasetelman luomiseen. Jokainen tutkija näkee ja suodattaa tutkittavien antamat tiedot oman kehyksensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 203) Kauravaara (2013, 19) puhuu omassa väitöskirjassaan kantamistaan värittyneistä “silmälaseista”, jotka vaikuttavat siihen mitä hän näkee ja kuinka hän arvioi näkemänsä. Jokainen meistä kantaa omia silmälasejamme, joiden läpi näemme maailman. Tutkijan positiossa olisi kuitenkin tärkeää tunnistaa kantamamme silmälasit ja pyrkiä kirjoittamaan auki, miten ne värjäävät katseemme tutkimusaiheesta (Kauravaara 2013, 19). Myös tutkijan tietämys tutkittavasta aiheesta ja analyysimenetelmistä sekä kokemus tutkimuksen tekemisestä voivat vaikuttaa tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Voidaan siis todeta, että jos samaa laadullista tutkimusaineistoa analysoisivat eri tutkijat, lopputulos olisi luultavasti aina omanlaisensa.

Tutkimuksen tekemiseen vaikuttavia tekijöitä on tärkeä tiedostaa tutkimusta tehdessä ja sen luotettavuutta arvioidessaan. Alla pyrimme kuvailemaan sellaisia tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet meidän esiymmärrykseemme tutkielman aiheista, ja jotka ovat voineet vaikuttaa siihen, kuinka tulkitsemme tutkimusaineistoa. Esiymmärrykseemme tutkielman aiheesta vaikuttavat omat taustamme ja omakohtaiset kokemuksemme kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta. Nämä vaikuttavat siihen, miten eri asioihin suhtaudutaan ja mihin kiinnitetään huomiota (Paavola & Talib 2010, 77). Täten haluamme nostaa esille tutkimuksemme kannalta tärkeitä huomioita omista taustoistamme ja kokemuksistamme.

Emelie on syntynyt Suomessa ja kasvoi kaksikielisessä perheessä. Hän on äidinkieleltään ruotsinkielinen. Lapsuudessa myös englannin kieli oli usein läsnä arjessa omien serkkujen myötä, jotka asuivat naapurissa ja joiden isä on amerikkalainen. Emelien sukuun kuuluu ihmisiä seitsemästä eri maasta mukaan lukien Suomessa syntyneet sukulaiset. Näin ollen kulttuurinen

ja kielellinen moninaisuus on aina ollut osa hänen elämäänsä. Emelie kävi peruskoulun ja lukion ruotsiksi, joten opinnot Jyväskylän liikuntatieteellisessä olivat ensimmäiset suomeksi. Vaikka Emelien suomen kieli oli vahva, toisella kotimaisella kielellä opiskeleminen toi mukanaan haasteita sekä opintojen että itsensä ilmaisemisen suhteen. Nämä kokemukset vaikuttivat vahvasti hänen ymmärrykseensä kielen ja kielitaitojen vaikutuksesta mm. vuorovaikutukseen, identiteettiin ja itsetuntoon. Nämä ja useat muut eri kieliin ja kulttuureihin liittyvät kokemukset, kuten opiskelijavaihto Irlannissa keväällä 2023, ovat yhdessä Emelien kasvuympäristön kanssa myötävaikuttaneet hänen mielenkiintoonsa kyseisiä aiheita kohtaan. Tämä mielenkiinto ja uteliaisuus vaikutti myös kyseisen pro-gradu tutkielman aiheen valintaan.

Kaisa on päässyt tutustumaan kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen opintojensa kautta opetusharjoituksissa erilaisissa kouluympäristöissä, joissa kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus ovat olleet osana opetusta. Kaisa on myös käynyt opiskelijavaihdossa Yhdysvalloissa keväällä 2023, jossa kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus oli näkyvä osa opiskelua ja arkea. Opetusharjoittelut ja eri kulttuuritaustaisiin henkilöihin tutustuminen ovat herättäneet mielenkiinnon kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden huomiointiin osana liikunnanopetusta, ja Kaisa kirjoitti kandidaatintutkielmansa liikunnanopettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta. Kandidaatintutkielma on toiminut tämän pro gradu-tutkielman pohjana.

Esiymmärryksemme aiheesta kytkeytyy myös aiempiin tutkimuksiin liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksista, näkemyksistä ja käsityksistä kulttuurisesta moninaisuudesta ja kehollisesta kielenopettamisesta osana liikuntakasvatusta (esim. Siljamäki & Anttila 2022; Siljamäki ym. 2017). Näiden tutkimusten perusteella liikunnanopettajaopiskelijat kokevat kulttuurienvälisen osaamisensa kehittyneen opinnoissaan kulttuurienvälisyyteen ja keholliseen kielenopetukseen kohdistuvan opintojakson aikana ja opinnot tukevat kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä (Siljamäki & Anttila 2022, 105; Siljamäki ym. 2017, 93). Käsityksemme mukaan kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden kasvu koulumaailmassa muokkaa liikunnanopettajan työnkuvaa merkittävästi.

Liikuntapedagogiikan opinnoissa olemme molemmat osallistuneet Yhdenvertainen opetus liikunnassa –opintojaksolle, joka käsittelee kulttuurienvälisyyttä ja kielten opetusta liikunnanopetuksessa. Emelie kävi kurssin vuonna 2019 ja Kaisa 2022. Pro gradu-tutkielmamme aineisto on kerätty tämän opintojakson opiskelijoilta vuosilta 2021 ja 2023.

Tiedostamme oman kokemuksemme kyseiseltä opintojaksolta vaikuttavan ajatteluumme ja näin vaikuttavan myös tulkintoihimme opiskelijoiden vastauksista. Koemme opintojakson käymisen kuitenkin olleen myös hyödyllinen tämän tutkielman analyysin tekemissä ja tulosten tulkinnassa, sillä olemme saaneet saman opetuksen opintojaksolla käsitellyistä sisällöistä ja aiheista, kuin tutkimukseen osallistuneet. Pystymme ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia opintojakson harjoituksista, luennoista ja sisällöistä ja millaisia oppimiskokemuksia näihin on voinut liittyä. Laadullista tutkimusta tehdessä olemme pyrkineet kuitenkin välttämään ennakkoluuloja ja vertaamista tutkimukseen osallistuneiden kokemusten ja meidän omien kokemusiemme välillä ja suhtautumaan aineistoon neutraalisti pohjaten tulkintaamme aiempaan tutkimukseen.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Pyrimme vertailemaan ja etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia aineistosta löytämiemme opiskelijoille merkityksellisten teemojen ja teoriataustan välillä. Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tulosten tulkinnassa tulee esille jo omaa pohdintaamme tuloksien muodostumisesta. Tutkielman lopussa pohdinnassa pyrimme tulkitsemaan kokonaisvaltaisemmin, mitä opiskelijoiden ilmaiset kokemukset ja näkemykset kertovat heidän asenteistaan sekä tiedollisista ja taidollisista valmiuksista kohdata ja huomioida erikielisiä ja kulttuuritaustaisia oppilaita. Tutkimuskysymykset käsitellään erillisinä alalukuina. Haastatteluiden anonymiteetin suojelemiseksi käytimme suorissa aineistolainauksissa eli sitaateissa merkintänä kirjainta H ja numeroa 1-10 (esim. H1).

7.1 Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmius opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä

Tutkielman ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli miten liikunnanopettajaopiskelijat kokevat oman tulevan roolinsa liikunnanopettajina kulttuurisesti moninaisille ryhmille, muodostimme teorialähtöisesti neljä pääluokkaa. Näiden pääluokkien avulla pyrimme kuvaamaan liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemaa rooliaan tulevassa työssään kulttuurisesti moninaisia ryhmiä opettaessa, sekä millaisia kulttuurienvälisen osaamisen tarpeita liikunnanopettaja tarvitsee. Pääluokkien tuloksia käsittelemme erillisissä alaluvuissa.

7.1.1 Opiskelijoiden asenteet kulttuurista moninaisuutta kohtaan

Oikeudenmukaisuuteen tähtäävä asenne on kulttuurienvälisen osaamisen perusta (Jokikokko 2002, 88). Opiskelijoiden kuvaamat asenteet kulttuurista moninaisuutta kohtaan ovat hyvin paljon samankaltaisia Jokikokon (2002) esittämien kulttuurienvälisen osaamisen asenteiden kanssa. Analyysissämme Asenteet-pääluokan alle muodostui liikunnanopettajaopiskelijoiden vastauksista neljä alaluokkaa. Nämä luokat olivat (1) avoimuus, (2) yhdenvertaisuus, (3) moninaisuuden kunnioittaminen ja (4) halu itsensä kehittämiseen.

Opiskelijoiden vastauksista löytyi paljon yhteneväisyyksiä asenteiden arvioinnissa. Opiskelijat kuvasivat asennettaan eri kulttuureista tulevia henkilöitä ja erilaisuutta kohtaan avoimeksi ja yhdenvertaiseksi. Erityisesti opiskelijat korostivat suvaitsevaisuutta ja avarakatseisuutta muita ihmisiä ja kulttuureja kohtaan. Avoimuuden opiskelijat yhdistivät ennakkoluulojen välttämiseen ja muiden ihmisten kohtaamiseen tasavertaisena riippumatta heidän taustoistaan:

”No, kyllä mä ehkä voisin sanoa, että... ihan sama, että... mistä maasta tai mistä uskonnosta, että oon mä aina... pyrkiny oleen ihan avoimin mielin ja semmonen suvaitseva.” (H4)

Ennakkoluulottomuus linkittyi vahvasti myös yhdenvertaisuus-alaluokkaan. Yhdenvertaisen suhtautumisen muihin ihmisiin huomasimme usean opiskelijan asenteissa eri kulttuuritaustaisten ihmisten kohtaamisessa. Opiskelijoiden asenteista erottui yksilöllisen kohtaamisen tärkeys kaikissa kohtaamisissa ja erityisesti koulumaailmassa oppilaiden kohtaamisessa. Opettajan yhdenvertainen ja oikeudenmukainen asenne mahdollistaa oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun ja opettamisen koulussa (Jokikokko 2002, 86; Siljamäki ym. 2017, 445). Yksi opiskelija kuvasi asennettaan yhdenvertaisuudesta koulumaailmassa esimerkiksi näin:

”Jokaisella on oikeus kokea yhdenvertaisuutta. Jokaisella on oikeus kokea iloa ja onnea. Ja jokaisella on oikeus yhdenvertaiseen kohteluun.” (H1)

Yhdenvertainen ja kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen kohtaaminen ovat tärkeitä arvoja opettajan työssä (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 2014). Aiemmassa tutkimuksessa, joka tutki opettajien asenteita kulttuurisesti moninaisia oppilasryhmiä kohtaan opettajat korostivat opetuksessaan oppilaiden tasa-arvoista kohtelua ja oppilaiden samankaltaisuutta. Liiallinen oppilaiden samankaltaistaminen voi kuitenkin johtaa eri kulttuuritaustaisten oppilaiden näkemiseen valtakulttuuriin kuuluvina, jolloin opettaja ei osaa huomioida kulttuurisia eroja opetuksessa. (Soilamo 2008, 173). Liikunnanopettajilla tulisi olla yhdenvertaisuutta edistävä, mutta yksilöllisyyden huomioon ottava asenne kulttuurisesti moninaisia oppilasryhmiä opettaessa.

Kolmas alaluokka, moninaisuuden kunnioittaminen, esiintyi puolella haastatelluista liikunnanopiskelijaopiskelijoista heidän asenteissaan kulttuurista moninaisuutta kohtaan.

Liikunnanopettajaopiskelijat kuvasivat asennettaan muita kulttuureja ja kulttuuritaustaisia ihmisiä kohtaan kunnioittavaksi. Muiden arvostaminen ja kunnioittaminen niin ihmisinä kuin heidän tapojaan tai esimerkiksi uskontoa kohtaan oli opiskelijoilla tärkeää. Moninaisuuden kunnioittaminen korostui erityisesti opiskelijoilla, joilla oli kokemusta kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä toimimisesta esimerkiksi matkustelun, työn tai oman taustan kautta.

”Siellä heidän kulttuurissaan noudatin heidän tapojaan esimerkiksi, ettei saanu polvet näkyä tai olkapäät. Se oli mulle hirveen tärkeätä että vaikka olen itse ehkä asioista näin täällä kasvaneena eri mieltä. Mutta sitten oli tärkeä siellä, että en loukkaa heitä.” (H1)

Neljäntenä alaluokkana haastatteluista muodostui halu itsensä kehittämiseen. Tähän luokkaan sisältyivät opiskelijoiden halu oppia lisää kulttuurisesta moninaisuudesta ja saada osaamista tasa-arvon kehittämiseen koulussa. Vain kolme opiskelijaa kertoi haastatteluissa halusta itsensä kehittämiseen. Yhdellä opiskelijalla tämä oli ainoa asenteisiin liittyvä kohta haastattelussa. Halu oppia ja kehittää itseään on avainasemassa kulttuurienvälisen osaamisen jatkuvassa kehityksessä (Dervin 2017, 91). Vastauksista erotimme, kuinka tasa-arvon kehittäminen opetuksessa on opiskelijoille tärkeää. Opiskelijat eivät koe omaa osaamistaan vielä täysin valmiiksi, vaan itseä täytyy koko ajan kehittää, jotta voi olla parempi yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävä opettaja.

”Ei mieti sitä, että ois valmis, ku... valmistuu, että... on se halu tulla paremmaksi opettajaksi... vielä sen jälkeen.” (H3)

”Ja sitten jotenkin ehkä, jos vaikka on tutustunut monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisiin ihmisiin. Niin sitä kautta ehkä enemmän on tajunnut, mitä kaikkea on vielä opittavaa eikä ajattele, että osaan jo niin paljon.” (H8)

”No sanoisin silleen, että ehkä se semmoinen oppi, että vielä on paljon opittavaa ja se, että haluaisi saada lisää niitä kokemuksia.” (H9)

7.1.2 Kulttuurinen tietoisuus ja tiedostaminen osana opetusta

Kulttuurinen tietoisuus toimii pohjana kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle (Jokikokko 2002, 88). Liikunnanopettaja tarvitsee niin tietoisuutta eri kulttuureista ja niiden toimintatavoista kuin omien toiminta- ja ajattelutapojen tunnistamista. Analyysissä Tietoisuus-pääloukan alle muodostui neljä alaluokkaa. Nämä luokat ovat (1) oman itsensä tunnistaminen, (2) omien ennakkoluulojen tunnistaminen, (3) kulttuuritaustan vaikutuksen tiedostaminen ja (4) tietoisuus muista kulttuureista.

Oman itsensä tunnistamisen käsitämme sisältävän opiskelijan tietoisuuden omasta kulttuuritaustastaan, asemastaan yhteiskunnassa ja omien toimintatapojensa tunnistamisesta (Jokikokko 2002, 88). Liikunnanopettajaopiskelijat kuvasivat haastatteluissa hyvin vähän tietoisuutta omasta itsestään. Omien asenteiden ja tapojen tiedostaminen ja kuinka omat asenteet voivat heijastua oppilaisiin mainittiin vain lyhyesti haastatteluissa. Tietoisuus oman kulttuuritaustan vaikutuksesta omiin näkemyksiin ja tapoihin ja oman kulttuuritaustan kriittinen tarkastelu on tärkeää, jotta voi vähentää kaavamaisen ajattelutapojen syntymistä (Jokikokko 2002, 88). Aiemman tutkimuksen mukaan liikunnanopettajaopiskelijoilla on taipumusta ajatella valtakulttuurin näkökulmasta suomalaisen kulttuurin olevan ”kulttuuriton” (Siljamäki & Anttila 2022, 105). Tämä voi johtaa erilaiseen toimintaan valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden ja eri kulttuureista tulevien oppilaiden kohtaamisessa, jolloin opettajan ennakkokäsitykset saattavat vahvistua entisestään (Talib 2002, 100). Esimerkiksi yksi opiskelija kuvasi suomalaisten tapaa suhtautua eri kulttuureista saapuneisiin henkilöihin näin:

”Niin tuommoiset on aina vähän, että musta tuntuu, että me ollaan niin hyväosaisia, että meillä on vähän semmoinen taipumus automaattisesti ajatella, että joku, joka muuttaa tänne, niin se on sitten vähän semmoinen onnekas ja sen pitäisi olla tosi kiitollinen siitä, että on päässyt tänne meidän vähän parempien joukkoon. Siis maahanmuuttaja ei välttämättä ole yhtä kuin huonosti koulutettu ihminen, jolla on huono terveys.” (H7)

Haastatteluissa kolme opiskelijaa kuvasi kurssin jälkeen tiedostavansa ennakkoluulojen johtuvan usein tiedon puutteesta, jolloin vieraasta kulttuurista tulevan oppilaan kohtaaminen on vaikeampaa. Kohtaamiset ja vuorovaikutus eri kulttuurista saapuvien oppilaiden kanssa voivat vähentää ennakkoluuloja (Siljamäki ym. 2017, 88).

“Kun on toiminut erilaisten ihmisten kanssa, niin tajuaa, että ei ne ehkä ole niin erilaisia, kun saattaa ymmärtää.” (H9)

“Mä jotenkin näin, että ne ovat sillain... tosi iso rikkaus jotenkin, että... se... semmoset mahdolliset ennakkoluulot, mitkä... voi niihin liittyä, niin ehkä... näkee sillee, et se... voi johtuu semmosesta tiedon puutteesta, et jos ei tiedä asioista, niin sitte, jos tekee, joku tekee eri lailla, kun minä, mihin mä oon tottunu, niin sitte, totta kai, sitä voi olla vähä sillee, et hä. Mut sitte, jos menis vaan avoimesti ja kyselis ja... ottais selvää, niin sitte sielt varmaan sitte aukeis, et aa, että ton takia toi tekee noin, et mä en tienny...” (H6)

Oman kulttuuritaustan ja ennakkoluulojen tunnistamisen lisäksi liikunnanopettajaopiskelijat kuvasivat monipuolisesti oppilaan kulttuuritaustan vaikutuksen tiedostamista. Opiskelijat nostivat esille, kuinka oppilaan taustalla voi olla merkitystä hänen käyttäytymiseensä, tunteisiinsa ja oppimiseen tunneilla. Opiskelijat käsittivät oppilaiden käyttäytymistä selittäviksi tekijöiksi esimerkiksi oppilaan kulttuurin ja taustamaan normit, perheen, kielen, uskonnon ja katsomuksen. Yksi opiskelija kuvasi, että oppilaita on helpompi ymmärtää, kun ymmärtää niin oman kuin oppilaan kulttuuritaustan ja kasvuympäristön välisiä eroja:

”Että sitä on jälkeenpäin ajatellu että kuinka suuri vaikutus sillä on mihin, missä ympäristössä sä kasvat. Ja se on ehkä helpottanu tai auttanu itteä ymmärtään sitä, että vaikka Suomeen kun tulee maahanmuuttajia, niin se on se lähtömaa missä sä oot kasvanu niin se on sut sunlaiseks muokannu ja meiät taas täällä Suomessa sitten tää maa ja tän maan normit. Niin ymmärtää sitä eroa siinä välillä ja myös selittäviä tekijöitä.” (H1)

Kulttuurilla on vahva yhteys ihmisen identiteettiin, arvoihin ja toimintatapoihin ja niiden tiedostaminen auttaa ymmärtämään paremmin eri kulttuuritaustaisia oppilaita. Kuitenkin täytyy muistaa, etteivät eri kulttuuriryhmät ole sisäisesti homogeenisiä, vaan ne muodostuvat yksilöistä (Dervin & Keihäs 2013, 59–60). Tämä tulee tiedostaa, jotta vältytään muodostamasta ennakkoluuloja ja yleistyksiä samaan kulttuuriin kuuluvista yksilöistä (Jokikokko 2002, 88). Liikunnanopettajaopiskelijat korostivatkin, kuinka opettajan on tärkeä muistaa maahanmuuttajien olevan keskenään erilaisia ja tulevan erilaisista tilanteista. Uuteen maahan saapuminen voi luoda epävarmuutta ja oppilas voi näyttää tunneilla erilaisia tunteita.

Liikunnanopettajan on tärkeä tiedostaa, että liikuntatunnit ovat usein ensimmäisiä oppitunteja, joihin Suomeen muuttaneet oppilaat osallistuvat (Talib ja Lipponen 2008, 143). Tällöin opettajan on tärkeä huomioida oppilaiden liikuntatausta ja liikuntatunneille osallistumiseen vaikuttavat tekijät. Näiden tekijöiden tunnistamiseksi ja tiedostamiseksi opettaja tarvitsee tietoutta eri kulttuureista ja niiden toimintatavoista (Flory & McCaughtry 2011, 57). Oppilaita kuuntelemalla ja toiminnan muuttamisella oppilaiden tarpeiden mukaan voidaan edistää opetusryhmän jäsenten osallistuvuutta, yhdenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista oppitunneilla (Louhela 2012, 161). Liikunnanopetuksessa oppilaan yksilöllisen kohtaamisen on huomattu myös olevan tärkeä keino oppilaiden osallistuvuuden parantamisessa ja häiriökäyttäytymisen vähentämisessä (Huovinen 2019, 76). Opiskelijat kertoivat tiedon edistävän toimintaa, lisäävän itsevarmuutta opetustilanteissa ja parantavan oppilaiden osallistumista tunneille, kun opettaja osaa ottaa huomioon eri kulttuureihin liittyvät tavat.

”Ja sit kun on enemmän tietoa siitä erilaisuudesta ja muuta niin sitten uskaltaa vapaammin toimiakin ja ihan keskustella. Et kyllä se tieto auttaa tosi paljon toimimaan varmemmin asioissa.” (H2)

7.1.3 Liikunnanopettajan tarvitsemat taidot

Kulttuuriseen osaamiseen kuuluvat vahvasti erilaiset taidot toimia kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä. Taidot-päätöskokoukseen muodostui aineistosta neljä alaluokkaa: (1) vuorovaikutustaidot, (2) välittäminen, (3) erilaisten näkökulmien ymmärtäminen ja (4) sopeutumiskyky muuttuviin tilanteisiin. Opiskelijoiden vastauksissa korostuivat selkeästi vuorovaikutustaidot, jotka ovat erityisen tärkeitä eri kulttuureja kohdatessa (Bennett 1995, 263).

Haastatellut opiskelijat olivat päässeet pitämään kurssilla kieltenopetukseen liittyvän opetuksen omalle opiskeluryhmälleen, jossa vuorovaikutustaidot ja ohjeiden antaminen korostuivat. Kahdeksan opiskelijaa kertoi huomanneensa opintojaksolla vuorovaikutustaitojen tärkeyden liikunnanopetuksessa. Opiskelijat nostivat esille avoimen keskustelun tärkeyden oppilaiden kanssa, sekä liikuntatunneilla tarvittavat vuorovaikutustaidot kulttuurisesti moninaisia ryhmiä opetettaessa. Liikuntatunneilla tarvittavia vuorovaikutustaitoja opiskelijat kertoivat olevan esimerkiksi neutraalin kielen käyttäminen uskontoon liittyvistä tavoista, monikanavainen

viestintä ja ohjeiden antoon huomion kiinnittämisen niin, että ohjeet pysyvät yksinkertaisina ja opettaja pystyy varmistamaan, että kaikki ovat ymmärtäneet mitä kuuluu tehdä.

“Ja totta kai siinä, ku annetaan ohjeita, niin..., ja aika tarkkana saapi varmasti olla, että..., tarkkana sen kanssa, että kahtoo, että menneekö ne ohjeet perille... ja millä lailla antaa ne ohjeet.” (H10)

Keskustelun tärkeydessä opiskelijat korostivat, kuinka keskustelemalla pystyy ymmärtämään oppilaita paremmin ja avoimen keskusteluilmapiirin luomisella kulttuurisista eroista voi kysyä avoimesti suoraan oppilaalta. Keskustelulla opettaja voi lisätä kulttuurista tietouttaan oppilaiden kulttuuritaustan arvoista ja toimintatavoista (Siljamäki ym. 2017, 444). Neutraalilla suhtautumisella ja neutraalin kielen käyttämisellä kulttuurisista eroista opettaja ei aseta kulttuureja eriarvoiseen asemaan (Löytty 2005a, 173–174), mikä edistää hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin luomista liikuntatunneille.

Turvallisen ilmapiiriin luomiseksi kolme opiskelijaa mainitsi yhtenä opettajan taitona myös välittämisen. Välittämisellä tarkoitetaan opettajan aitoa kiinnostusta oppilaistaan ja oppilaille tunteen luomista, siitä että heistä ja heidän oppimisestaan välitetään koulussa (Flory & McCaughtry 2011, 53). Yksi opiskelija kuvasi kuinka oppilaisiin tutustumalla pystyy myös huomioimaan heidän vahvuuksiaan oppitunneilla:

“No tutustuminen oppilaisiin on tosi tärkeätä et huomaa et hei tän tytön vahvuus on se et se on hirveen hyvä tanssimaan. Ja toinen tyttö niin se osaa kuunnella toisia tosi hyvin ja toinen osaa ilmaista tunteita. Niin sit korostaa just sitä, että tuo niiden oppilaiden vahvuuksia esiin. Mut siihen pitää ensiksi se tutustuminen tehdä.” (H2)

Kysymällä oppilailta kuulumisia, puuttamalla ongelmatilanteisiin ja huolehtimalla oppilaasta esimerkiksi silloin kun hän satuttaa itsensä ovat opettajan keinoja osoittaa välittämistä liikunnassa (Flory & McCaughtry 2011, 53–54). Liikunnanopettajaopiskelijat nostivat tärkeäksi taidoksi opettajalla läsnäolon ja silmiin katsomisen, jotta oppilaat kokevat tullessa nähdyiksi ja kuulluiksi. Opettajan aktiivinen kuuntelu edistää oppilaiden yksilöllistä huomiointia ja kohtaamista (Louhela 2012, 127).

Kolmas opiskelijoiden vastauksissa erityisesti esille korostettu taito oli erilaisten näkökulmien ymmärtäminen. Opiskelijoista kahdeksan kymmenestä kuvasi erilaisten näkökulmien ja mielipiteiden ymmärtämisen hyvin tärkeänä osaamisalueena liikunnanopettajan työssä. Erilaiset näkökulmat vaativat opettajalta taitoa kunnioittaa moninaisuutta ja kykyä joustaa ja soveltaa opetusta. Esimerkiksi yksi opiskelija kuvasi tilannetta, jossa oppilas ei voinut uskontonsa vuoksi osallistua liikuntatunnille samalla tavalla kuin muut oppilaat:

”Ja sitten just ihan se, että se ei välttämättä vaan ole silleen, että no hei, ei tehdä tästä nyt ongelmaa, että tehdään nyt vaan tälleen. Vaan, että se ihan oikeasti sitten saattaa olla niin, että se vaan ei ole OK tehdä jotain ja piste ja sitten ei voida joustaa.” (H7)

Opiskelija jatkoi, kuinka joustamalla alkuperäisestä suunnitelmasta opettaja pystyy liikuntatunnilla ottamaan uskonnolliseen vakaumukseen liittyvät tekijät huomioon:

“Ja sitten, että saa sen asian hoidettua jollain tavalla kuitenkin. Se ei ole ehkä aina niin silleen kun kuvittelisi suomalaisittain, että no eiköhän tämä ole neuvoteltavissa, että ei tämä nyt niin iso asia ole, kun itse on niin semmoisesta tapauskovaisesta maasta, että täällä on tosi harvoin semmoisia ehkä niin ehdottomia.” (H7)

Kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettaminen vaatii opettajalta sopeutumiskykyä muuttuviin tilanteisiin. Opiskelijat kuvasivat kuinka kulttuurisesti moninaiset ryhmät vaativat opettajalta enemmän suunnittelua ja miettimistä etukäteen:

”Totta kai se vaatii pikkusen enemmän, jos menisi ihan tavallaan normaalitilanteeseen, ihan homogeenisen kouluryhmän kanssa vaikka, että sitten jos siellä on niitä erilaisia oppilaita, niin kyllähän siinä vähän joutuu ehkä miettimään ja skarppaamaan.” (H9)

Kuitenkaan opiskelijat eivät halunneet nähdä kulttuurista moninaisuutta haasteena ja negatiivisena osana opetusta, vaan osana elämää ja opettajan työtä. Opiskelijat halusivat keksittyä moninaisuuden tuomiin myönteisiin asioihin:

”Enkä siis kiellä sitä, etteikö se toisi omat haasteensa, että monipuolinen oppilasaines totta kai. Mutta sitten just, että mitä kaikkea hyvää se tuo, niin jotenkin haluaisin, että siihen keskityttäisiin enemmän.” (H7)

Sopeutumiskyvyn kehittämiseksi opiskelijat nostivat esille tarpeen käytännön kokemuksen saamisesta kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetuksesta. Kevään 2021 kurssilla opiskelijat eivät COVID-19-pandemian vuoksi päässeet suorittamaan opetusharjoitteluja kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä, jolloin käytännön kokemus tällä osalla tutkimuksen opiskelijoista oli vähäistä. Vuoden 2023 vastauksissa useat opiskelijat puolestaan nostivat esille, kuinka käytännön harjoitukset kurssilla olivat hyvin opettavaisia. Jokikokko (2002, 94) korostaa kuinka kulttuurisenvälisen osaamisen taitojen hallinta kehittyy erityisesti käytännön tilanteissa ja työelämässä, mikä näkyy myös opiskelijoiden vastauksissa.

7.1.4 Kulttuurista moninaisuutta edistävä liikunnanopetus

Kulttuurista moninaisuutta edistävässä liikunnanopetuksessa liikunnanopettajan tulee osata yhdistää kaikki kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuudet kulttuurisesti kestäväksi opetustoiminnaksi. Haastatellut liikunnanopettajaopiskelijat kuvasivat Toiminta-päätuokkaa kaikista monipuolisimmin ja laajimmin analyysin neljästä päätuokasta. Tämän osion laajuus voi kertoa liikunnanopettajaopiskelijoiden kokevan opettajan toiminnan koulussa olevan tärkein osa liikunnanopettajan työtä kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetuksessa. Toiminta-päätuokan laajuudesta voi kertoa myös se, että siinä yhdistyvät kulttuurienvälisen osaamisen kaikki osa-alueet käytäntöön (Jokikokko 2002, 89). Toiminta-päätuokan alle muodostui viisi alaluokkaa: (1) kulttuurisen moninaisuuden edistäminen opetuksessa, (2) sopeuttaminen, (3) uskallus toimia yhdenvertaisesti, (4) monikulttuurisuuskasvatus ja (5) oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistaminen.

Kulttuurisen moninaisuuden edistäminen opetuksessa oli opiskelijoiden eniten ja monipuolisimmin kuvaama alaluokka. Kulttuurista moninaisuutta edistävän opetuksen opiskelijat käsittivät tarkoittavan liikunnanopetusta, johon kaikki oppilaat voivat osallistua yhdenvertaisesti riippumatta heidän taustoistaan. Opettajan tulisi toiminnallaan mahdollistaa erilaiset osallistumista rajoittavat tekijät oppitunneilla soveltamalla kulttuurista tietouttaan oppituntien suunnittelussa ja opetuksessa (Jokikokko 2002, 90). Opetukseen osallistumista rajoittavia tekijöitä ovat esimerkiksi tuntien sisällöt, ryhmät, joihin osallistuu eri sukupuolet (Flory & McCaughtry 2011, 57) ja pukeutuminen (Walseth 2013, 307). Opiskelijat korostivat erityisesti oppilaiden valinnanvapautta pukeutumisessa tunneilla:

”Mut et antais oppilaillekin ja lapsille ja nuorille vapauden ilmaista itseään ihan vapaasti, et ei puutu siihen niiden tyyliin tai niiden tapaan pukeutua tai sitten elehtiä tai muuta.” (H2)

Kuitenkin opiskelijat pitivät tärkeänä myös sitä, että vaatteet soveltuvat samalla liikuntatunnille:

”Niin se pitäs jotenki tehdä... tosi selkeeks just, et jos sulla on vaikka eri uskonnois, et sun pitää peittää jotain osaa kehosta... ja muuta, ja sit sanotaan, et ei, et sä et saa reenata vaikka pitkissä... isoissa vaatteissa tai muuta, että... Se on ehkä semmonen..., mihin mä ite haluaisin kiinnittää huomiota, et... ok, mä ymmärrän sen, et ei farkut jalassa, mut et se ois tosi avoin silleen, et ne... sais tulla vähän niin, ku minkälaisissa kamoissa ja... mikä nyt heistä tuntuu sit parhaalta.” (H5)

Pukeutumissääntöjen ollessa sellaiset, että kaikki oppilaat voivat pukeutua halutessaan oman kulttuurinsa tai uskontonsa edellyttämällä tavalla liikuntatunnille lisää oppilaiden osallistumista tunneille (Flory & McCaughtry 2011, 58). Opiskelijat nostivat esille myös pedagogisen osaamisen liikunnanopetuksessa esimerkiksi eriyttämällä opetusta uskonnollisten syiden takia muun muassa tanssissa, uinnissa ja osallistumisaktiivisuudessa tunneilla:

”Niin ihan siitä sisällöstä, niin just kaikki suihkuasiat, uimahalliasiat, tanssi ja sitten just se, että jossain tiloissa, jos pystyy varmistamaan, vaikka niille tytöille, että tänne ei nyt ole tulossa ketään miehiä, että se pitää ihan oikeasti pystyä takaamaan.” (H7)

”Ramadanin aikaan, niin, ja että jos on justiisa... huonolla ravinnolla ja nesteytyksellä liikkeessä liikuntatunnilla, ni... ainaki se on hyvä sit sen opettajan tietää..., että jos se oppilas ei välttämättä jaksa ihan täysillä... tempoa siellä mukana, ni mistä se voi johtua, että ei oo energiaa kropassa... niin hyvin, mitä täysillä osallistuminen vaatis.” (H10)

Kulttuurisen moninaisuuden huomiointi opetuksessa on koko ajan kasvava teema liikunnanopetuksessa. Yksi opiskelija nosti esille, kuinka yhdenvertaisuus pitäisi saada osaksi myös päätöksentekoa, jotta kulttuurinen moninaisuus pystyttäisiin paremmin huomioimaan oppitunneilla.

”(Yhdenvertaisuus) pitäisi ottaa ihan päätöksenteossa aktiiviseksi tavoitteeksi, että ihan yhtä paljon liikuntakasvatuksessa, kun fyysinen aktiivisuus on tavoite. Niin sitten myös se yhdenvertaisuus olisi tavoite niillä tunneilla.” (H7)

Monikulttuurisuuskasvatuksen onnistuminen vaatii opettajalta vahvaa taitoa kriittiseen ajatteluun, kyseenalaistamiseen ja kaikkien oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun niin, että eri kulttuuritaustasta saapuva oppilas saadaan osaksi opetusta huomioimalla hänen kulttuuritaustansa ja yksilöllähtöisyys opetuksessa. Liikunnanopettajaopiskelijat käsittelivät monikulttuurisuuskasvatusta valtakulttuuriin kuuluvien oppilaiden kulttuurisen tietoisuuden kautta. Liikunnassa opiskelijat kokevat opettajalla olevan vastuu oppilaiden kulttuurikasvatuksesta ja kulttuurisen tietoisuuden kehittymisestä. Haastatteluissa kuusi opiskelijaa kertoi tärkeäksi lisätä kaikkien oppilaiden tietoa ryhmäläisten kulttuureista ja uskonnoista, jotta oppilaiden välille ei syntyisi epätietoisuutta tai kokemusta epätasa-arvoisesta kohtelusta.

”Tuo opiskelijoille enemmän tietoa toisista ja sit nekin ehkä oppivat enemmän ymmärtään ja arvostaan toisia.” (H2)

”Mun mielestä se on... just tosi tärkeitä, et sen selittää sit sille kaikelle, sille ryhmälle, et se ei oo semmonen epätietoisuus, et no, hei, et miks toi saa... tehä vaikka näin tai vaan, et tulee semmonen, että no..., et selittäis kaikille, et no, hei, et tää vaikka kuuluu heidän uskontoon tai... muuta, että... et jos ne ei tiää, ne voi aatella, et no, hei, et toi on eriarvosessa asemassa ja näin, mutta et ymmärtäs sen.” (H5)

Eri kulttuureihin liittyvän tiedon jakamisella edistetään kaikkien oppilaiden ymmärrystä ja kunnioitusta muita kohtaan sekä kulttuurisen moninaisuuden hyväksyntää (Flintoff ym. 2008, 130). Kulttuurisen moninaisuuden huomioimisella, yhteistyötä edistämällä ja moninaisuuden hyväksymisellä oppitunneilla pystytään kehittämään kaikkien oppilaiden kulttuurienvälistä osaamista (Schwarzenthal ym. 2019, 341). Eri kulttuurien kohtaaminen ja huomioiminen myös ehkäisevät kaavamaisien näkemysten syntymistä niin oppilailla kuin opettajilla (Wilkins & Lall 2011, 374; Zacheus ym. 2012, 295–296). Oppilaiden kulttuurikasvatuksen lisäksi liikunnanopettajaopiskelijat nostivat esille opettajan vastuun Suomeen muuttaneiden oppilaiden sopeutumista osaksi koulua ja suomalaista yhteiskuntaa sekä kieltenopetuksesta osana liikuntaa.

“Kyllä toivon, että opettajat ajattelis silleen että jokainen ja jokainen muutenkin kantais siitä ehkä yhteisen vastuun, että tänne sopeudutaan ja opittais kieli.” (H1)

Opiskelijat korostivat haastatteluissa ja avoimissa vastauksissaan liikunnan olevan oppiaineena yksi mahdollisuus eri taustoista tulevien oppilaiden kotouttamiseen Suomessa. Zacheus ym. (2012) ovat tutkimuksessaan saaneet myönteisiä tuloksia maahanmuuttaja oppilaiden kotouttamisesta liikunnan avulla suomalaiseen yhteiskuntaan. Liikunnan on huomattu vahvistavan myös heidän kielitaitonsa kehittymistä. (Zacheus ym. 2012, 295) Kulttuurista yhdenvertaisuutta edistävä liikunnanopetus mahdollistaa yhteen kuuluvuuden tunteen luomista koulussa (Siljamäki ym. 2017, 444). Liikunnan kehollisen luoteen vuoksi tunneilla on mahdollista luoda ryhmäyttäviä tehtäviä ilman yhteistä kieltä, jolloin kaikki oppilaat toimivat yhdessä ja uudet oppilaat pääsevät nopeasti osaksi toimintaa. Liikunnanopettajaopiskelijoiden mielestä erityisesti opettaessa kulttuurisesti moninaista ryhmää, tulisi aluksi panostaa ryhmän vuorovaikutuksen kehittämiseen ja ryhmäytymiseen, jopa liikuntatavoitteiden sijasta.

”Varsinkin jos olisi liikuntatunti, niin niiden ensimmäisten tuntien niin ei välttämättä tarvitsisi keskittyä ihan edes hirveästi siihen liikunnalliseen aktiivisuuteen. Vaan, että siinä voisi tuoda aika semmoisia neutraaleja ja vuorovaikutuksellisiakin tehtäviä, että tulisi paljon toimintaa niiden oppilaiden toistensa kanssa.” (H9)

”Ja eikä se mua häiritse, vaikka joku, vaikka yks, kaks tuntiäki, (menisi ryhmäytymiseen) että..., jos se liikunnallinen anti ei ehkä ookaan niin... hyvä, mitä normaalisti, että... menis enemmän just sen... ryhmäytymisen ehdoilla sitte...” (H4)

Erityisesti opiskelijat halusivat uusien oppilaiden kokevan olonsa tervetulleiksi oppitunneille, jotta oppilaat eivät kokisisi olevansa ulkopuolisia ryhmässä:

“Mut jotenki semmonen, että niille (Suomeen muuttaneille oppilaille) tulis semmone olo..., että ne ois tervetulleita, et otetaan siihen, ihan niin ku normaalisti, ku tunnit alkaa, niin siihen osaksi sitä ryhmää jollain lailla, mikä se nyt on, alkupuhuttelu tai alkulämmittely tai joku tämmönen. Ihan vaan siis, että ottaa ne... mukaan siihen toimintaan.” (H10)

Oppilaan oman yksilöllisen kulttuuritaustan huomioiminen opetuksessa muodosti opiskelijoiden vastauksista yhden alaluokan. Opiskelijoista oli tärkeää opettaa oppilaita suomalaiseen kulttuuriin oppilaan oma kulttuuri samalla huomioiden. Oppitunneilla halutaan löytää hetkiä, joissa eri kulttuuritaustaiset oppilaat pääsevät näyttämään omia vahvuuksiaan ja saavat mahdollisuuden tuoda omasta kulttuuristaan tietoa muille oppilaille liikuntatunneilla:

”Ja sit taas tunnistaa semmoisia, että missä pystyy silleen toisesta kulttuurista tulevalle luoda semmoisen hetken, että nyt hän saa olla opettamassa toisia siitä omasta kulttuurista ja tuoda sitä, et hei mul on tällöinen tieto ja taito mitä teillä ei oo, että hän ei ookaan se mustalammas siellä.” (H2)

Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat mielekkääksi mahdollisuuden tuoda esille omia henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä, mutta oppilaan leimaaminen tietyn maailmankuvan tai kulttuurin edustajaksi koetaan negatiiviseksi (Åhs ym. 2016, 224). Haastatellut opiskelijat eivät halunneet opetuksessaan korostaa liikaa oppilaiden välistä erilaisuutta. Suomeen muuttaneita oppilaita tutkittaessa on huomattu muista oppilaista erottumisen olevan yksi yleisimmistä kiusaamiselle altistavista tekijöistä (Hamrus 2006, 160; Zacheus ym. 2017, 11).

”Ja jotenki seki et ei liikaa antas sille (erilaisuudelle) huomiota kuitenkaa. Tai ei sillä lailla osottelis sormella, että täällä nyt on tällöinen...yks, kaks tai vaikka kolme, monta niitä nyt ikinä onkaan, jotka tulee uutena siihen ryhmään.” (H10)

Opettajan osoittama arvostus oppilaiden lähtömaiden kulttuuria tai kulttuureja kohtaan edistää oppilaan omanarvontunnetta ja identiteettiä (Paavola & Talib 2010, 65). Kulttuurisesti sopivien opetusmenetelmien valitseminen on myös yksi osa opettajan työtä ja vaatii opettajalta pedagogista osaamista. Kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettamisessa oppilaat kokevat tunnit mielenkiintoisemmiksi, kun opetus ja tuntien sisällöt ovat heille mielenkiintoisia ja kulttuurisesti sopivia (Flory & McCaughy 2011, 58; Sliwa 2017, 46).

Haasteena yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteutuksessa kulttuurisesti moninaisissa oppilasryhmissä opiskelijat kokivat uskalluksen toimia yhdenvertaisesti. Yksi opiskelija kertoi kuinka rohkeus keskustella ja toimia omien arvojen mukaisesti on tärkeä osa opettajana toimimista. Opettajan tulee puuttua konfliktitilanteisiin ja edistää yhdenvertaisuutta

tunneilla. Muutama opiskelija kuitenkin nosti esille haasteen puuttua tilanteeseen, jossa oppilaan kulttuuria halvennetaan tai oppilasta kohtaan toimitaan rasisistisesti. Opiskelijat kokivat heillä olevan liian vähän tietoa puuttua tilanteeseen tai he pelkäävät konfliktien syntymistä. Haasteena opiskelijat kokivat myös rasisististen tilanteiden tunnistamisen oppitunneilla, koska valtakulttuuriin kuuluvana rasisistista toimintaa voi olla vaikea huomata (Nnawulezi ym. 2020, 7). Rasismin tunnistaminen vaatii valppautta rasisististen ilmiöiden ja käyttäytymisen huomaamiseksi, sekä kykyä ymmärtää oman taustan vaikutuksen omiin ajattelumalleihin, mikä liittyy kulttuurienvälisen osaamisen tietoisuuteen. Aktiivinen toiminta rasisimia vastaan vaatii opiskelijoilta rohkeutta ja aktiivista puuttumista epäoikeudenmukaisuutta, ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan (Jokikokko 2002, 89). Koulumaailmassa opettaja tulee tietoisesti vähentää rasisistista diskurssia ja puuttua esimerkiksi, jos oppilaat käyttävät rasisistista kieltä tai huumoria (Alemanji 2016, 58–59).

7.2 Kehollinen kielenopetus ja kielellinen moninaisuus osana liikunnanopetusta

Tutkielman toinen tutkimuskysymys tarkasteli millaisia kokemuksia ja näkemyksiä liikunnanopettajaopiskelijoilla on kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamisesta ja kehollisesta kielenopetuksesta osana liikunnanopetusta. Toista tutkimuskysymystä analysoimme niin ikään neljän teorialähtöisen pääluokan avulla. Pääluokat olivat samat, kuin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, eli asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin alaluokat muodostettiin aineistolähtöisesti opiskelijoiden ilmausten perusteella. Aineiston avoimia vastauksia ei analysoitu toiseen tutkimuskysymykseen liittyen.

7.2.1 Opiskelijoiden asenteet kehollista kielenopetusta kohtaan myönteisiä

Opiskelijoiden asenteet kehollisesta kielenopetuksesta jakautuivat alaluokkiin: (1) myönteiset kokemukset, (2) oppiminen tulevaisuuden työelämää varten ja (3) halu oppia lisää. Yhdenvertainen opetus liikunnassa –opintojaksolla toteutettu kehollisen kielenopetuksen harjoitus oli kaikkien opiskelijoiden mielestä ollut myönteinen kokemus. Opiskelijat kuvasivat harjoitusta opettavaiseksi, silmiä avaavaksi, ryhmäyttäväksi ja antoisaksi. “Hauska”-sanaa

käytettiin useimmiten kuvaamaan harjoitusta ja jopa seitsemän kymmenestä opiskelijasta käytti kyseistä sanaa kuvaamaan harjoitusta.

“Niin se oli oikeastaan tosi kivaa ja oli ihan äärettömän hauska palata noihin [kieli] sanoihin.” (H1)

“Must tuntuu, et... monelle meilleki, niin se oli tosi semmosta... hauskaa ja uutta, et porukka tykkäs siitä oikeesti.” (H5)

“Siitä jäi mieleen semmoinen, kun toisella ryhmällä oli saksaksi jotain. Niin sitten ne soitti siinä tyyliin Rammsteinia tai jotain tällöistä saksalaista eri numeroita käsitteleviä kappaleita. Ja musta se oli jotenkin tosi hauskaa, että se jäi silleen se musiikki siinä, jäi tosi paljon mieleen se tehtävä.” (H7)

Yksi opiskelijoista pohti, oliko harjoitus ollut mukava sen takia, että opiskelijat olivat olleet samassa veneessä vieraita kieliä oppiessaan:

“Kaikki ei tienny sitä kieltä mitä opetellaan. Niin sit ei ollu muuta, kun se keho millä viestiä. Niin se kyllä hyvin rikko jäätä siinä kohti ja toi sellaista tiettyä semmoista just hauskaa ilmapiiriä ja semmoista rentoutta. Et se oli tosi hyvä semmoinen ryhmäyttävä tekijä myöskin.” (H2)

Vaikka osa opiskelijoista ei enää muistanut tarkasti mitä tekivät harjoituksessa, muisto hauskuudesta oli jäänyt heidän mieleensä. Opiskelijoiden myönteiset kokemukset ovat linjassa viimeaikaisten tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan kehollisilla kielenopetuksen menetelmillä voidaan lisätä oppilaiden motivaatiota, viihtyvyyttä, innostusta ja iloa oppitunneilla (esim. Kosmas & Zaphiris 2020, 326–327; Hanks & Eckstein 2019, 85). Kehollisella kielenopetuksella vaikutti olevan samanlaisia vaikutuksia tämän tutkimuksen liikunnanopettajaopiskelijoihin.

Ilon lisäksi kehollisen kielenopetuksen harjoitukseen kytkeytyi myös muita tunteita. Kaksi opiskelijaa mainitsi, että he olivat jännittäneet oman kehollisen kielenopetustuokion pitämistä. Molemmille oli kuitenkin jäänyt positiivisia kokemuksia harjoituksesta.

“Aina, ku sä joudut opettaan muulla ku suomen kielellä, niin se on aina jännittävämpi tilanne. Sitä aina jotenki stressaa vähän enemmän..., vaikka sitä ois sitä... ns. kokemusta siellä...” (H5)

“Mut... loppupeleissä..., siinä sai harjoitella sitä sellaista jännittävää, et kun puhuu toista kieltä niin siinä sai harjoitella sitä semmoista jännittävää kokemusta.” (H2)

Huomionarvoista on kuitenkin, että opiskelijat opettivat toisiaan harjoituksessa. Näin ollen kaikki tunsivat jo toisensa hyvin. Myönteisten kokemusten syntyyn on osittain voinut vaikuttaa se, että ryhmä oli turvallinen ja täynnä kavereita. Yksi opiskelijoita pohtikin omassa haastattelussaan sitä, oliko harjoitus erityisen hauska juuri sen takia, että sai työskennellä omien ystäviensä kanssa:

“Mä muistan me naurettiin siinä ihan älyttömän paljon. Mä en muista sitten oliko siinä vain se meidän ryhmä, et oliko siinä just semmoinen ryhmä et me satuttiin oleen kaikki aika läheisiä ja muuta.” (H2)

Omien ryhmäläisten opettaminen voi myös tuntua turvallisemmalta, kuin tuntemattomien ihmisten opettaminen. Voi olla, että useampikin opiskelija olisi kertonut jännittävänsä kehollista kielenopetusta, jos opiskelijat olisivat opettaneet tuntematonta ryhmää.

“Varsinki, ku sitä tollee omalle porukalle...ni se on... tosi turvallinen ilmapiiri jotenki siinä, et... ei, eihän sillä nyt oo väliä, että miten sä siellä puhut, että nyt ne jos joku ymmärtää ja antaa anteeks.” (H5)

Myönteinen asenne kehollista kielenopetusta ja kielellistä moninaisuutta kohtaan näkyi myös siinä, että useat opiskelijat kertoivat pitävänsä kehollisen kielenopetuksen harjoituksessa ja kielenopetuksen luennolla opittuja asioita tärkeinä tulevaisuuden työelämää varten. Muutama opiskelija alleviivasi, että koulujen opettajilla on yhteinen vastuu kielenopetuksesta nykypäivän monikielisessä kouluyhteisössä, jotta kielenopetus ”ei jää vaan sinne kieliluokkaan” (H1):

“Koen juurikin että jokainen opettaja on myös sen kielen opettaja, että kyllä toivon että opettajat ajattelisivilleen että jokainen ja jokainen muutenkin kantais siitä ehkä yhteisen vastuun, että tänne sopeudutaan ja opittais kieli.” (H1)

Sama opiskelija kertoi oppineensa omien ja ystäviensä kokemusten kautta, kuinka tavallista kielellinen moninaisuus voi olla kouluissa ja mitä se vaatii opettajalta:

“Jyväskylässä kun on koulul pyöriny niin siellä on oppilaita joilla ei suomi ole äidinkieli. Ja tiedän että Etelä-Suomessa on ystävät ollu erilaisis kouluissa missä se on jo tosi iso osa sitä opetusta ja opettajuutta, että sä osaisit ottaa eri taustaiset ihmiset huomioon.” (H1)

Etelä-Suomessa ja etenkin Helsingin seudulla, kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on keskimäärin tavallisempaa, kuin muualla Suomessa (Kaasila ym. 2019, 6). Lehtonen (2021, 71) muistuttaa kuitenkin, että nykypäivän ja tulevaisuuden Suomessa kielellisen moninaisuuden huomioiminen ja kielitietoinen opetus koskee kaikkia kouluja, eikä vain niitä, joiden oppilaat ovat kielellisesti hyvin moninaisia.

Yhdelle opiskelijalle oli erityisesti jäänyt mieleen se, että Suomeen muuttaneet oppilaat, jotka eivät vielä puhu suomen kieltä paljon, osallistuvat usein ensimmäisenä liikunnanopetukseen. Tästä syystä liikunnanopettajan on hänen mielestään osattava huomioida näitä oppilaita omassa opetuksessaan. Toisen opiskelijan mielestä viittomakielen opetteleminen kehollisen kielenopetuksen -harjoituksessa tuntui erityisen tärkeältä tulevaisuutta ajatellen:

“Et se [viittomakieli] on niin semmonen...läheinen tai semmonen, et mihin oikeesti voi joutua, et... Tuntuu, että...kyllä mä nyt ennemmi jouvun viittomakieltä, ku espanjaa vaikka puhumaan.” (H5)

Keväällä 2021 tutkielman tutkimusaineistoa kerätessä, koronapandemia vaikutti vielä vahvasti koko yhteiskuntaan ja myös yliopistojen opetukseen. Yhdenvertainen opetus liikunnassa –opintojaksolla on ollut tapana kohdata kielellisesti moninaisia ryhmiä. Kursseilla liikunnanopettajaopiskelijat ovat opettaneet suomen kieltä kehollisten ja liikunnallisten harjoitusten avulla kielityöpajoissa muun muassa vastaanottokeskuksessa, kansainvälisessä sairaanhoitajakoulutuksessa ja monikulttuurisuuskeskuksessa. Monikulttuurisuuskeskuksessa

järjestetään säännöllisesti vapaaehtoista suomen kielen opetusta. Kielityöpajoissa opiskelijat ovat saaneet tehtäväkseen opettaa suomen kieltä kehollisin menetelmin turvapaikanhakijoille. Pandemian takia vierailua monikulttuurisuuskeskuksessa ei kuitenkaan voitu toteuttaa keväällä 2021. Suurin osa opiskelijoista nosti haastattelussaan esille, että monikulttuurisuuskeskuksen kielityöpajojen väliin jääminen harmitti heitä. Opiskelijoiden mielestä heiltä jäi väliin tärkeä ja opettavainen kokemus, mikä voidaan nähdä kuvastavan opiskelijoiden halua oppia lisää kehollisesta kielenopetuksesta kielellisesti moninaisille ryhmille. Opiskelijat kertoivat omasta harmituksestaan muun muassa seuraavasti:

“Harmittaa totta kai tosi paljon, ettei päästy sinne monikulttuurisuuskeskukseen. Että sit ois päässy näkeen ehkä enemmän vielä käytännössä, miten se oikeesti toimii.” (H1)

”Se olisi tosi kiva niitä kokemuksia saada. Kyllä mä uskon, että niitä vielä tulee. Mutta se, että kaikki tuommoiset mahdollisuudet niin harmittaa tietenkin, kun ei pääse käyttämään.” (H9)

Tavallisin syy harmituksen tunteelle vaikutti johtuvan opiskelijoiden näkemyksestä siitä, että monikulttuurisuuskeskuksessa opettaminen olisi tukenut heidän oppimistaan, kuten tämän opiskelijan pohdinnoista käy ilmi:

“Mä laitoin ki tästä palautetta, et se oli musta... harmi, että olis kyllä ollu tosi mukava... päästä opettaa just eri kielisille ihmisille, että... ei oo aikasempaa kokemusta siitä [...] se ois varmasti tukenu paljo sitä opetusta ja...ois varmasti... mukava kokemus ollu, että se jäi kyllä harmittaa.” (H4)

Opiskelijat vaikuttivat myös suhtautuvan myönteisesti kehollisen kielenopetuksen kokeilemiseen heidän tulevaisuuden työelämässään. Ne opiskelijat, joilta kysyttiin heidän halustaan käyttää tai kokeilla kehollista kielenopetusta tulevaisuudessa, vastasivat jokainen myöntävästi.

7.2.2 Opiskelijoiden tietoisuus kielten opettamisesta ja oppimisesta liikuntakasvatuksessa

Opiskelijoiden tietoisuus kieltenopetuksesta ja oppimisesta niin kehollisesti kuin yleensä jakautui kolmeen alaluokkaan. Nämä luokat olivat: (1) kehollinen ja sanallinen vuorovaikutus, (2) liikuntatunnit kielten oppimisen areenana, (3) kehollisuus ja kielten oppiminen sekä (4) omat kokemukset kielitietoisuuden edistäjinä. Kehollisen ja sanallisen vuorovaikutuksen erot, niiden yhdistäminen opettaessa, niiden rooli liikunnanopetuksessa sekä liikunnanopettajan tarvitsema tietoisuus kehollisesta viestinnästä olivat aiheita, joita lähes jokainen opiskelija pohti omassa haastattelussaan. Haastatteluiden perusteella opiskelijat olivat selvästi sisäistäneet, että keho voi toimia kommunikaation välineenä. Opiskelijat mainitsivat, että sanojen sijaan käsillä, ilmeillä, eleillä ja kehon liikkeillä voi kommunikoida. Heidän vastauksistaan korostui erityisesti kaksi näkökulmaa keholliseen viestintään.

Ensimmäisen näkökulman mukaan kehollinen viestintä voi, ainakin osittain, korvata sanallisen viestinnän yhteisen kielen puuttuessa. Anttilan (2019, 76) mukaan kehollinen vuorovaikutus voi ainakin väliaikaisesti luoda tilan, jossa yhteiseen ymmärrykseen pääsemiseen ei tarvita sanoja. Opiskelijat kertoivat tästä ilmiöstä esimerkiksi näin:

“Just semmoinen että nyökkäilee ja ilmehtii toiselle, et aaa vitsi hyvä juttu ja eleillä ja ilmeillä sitä [kieltä] ehkä sitten paikkailee” (H2)

“Jos ei vaikka löyvy yhteistä kieltä, että..., että voisko se [kehollisuus] tavallaan toimia sitte vähä niin ku siinä kommunikoinnissa apuna ja... just varsinki liikunnassa, että..., et sillä pystyy ehkä korvaamaan niitä sanoja sitten.” (H4)

“Elekielelläki voi aika paljon niin, ku pelata, et vaik ei ois yhteistä kieltä, mutta onhan... hymy esimerkiks semmonen aika universaali juttu, että, tai just (naurahtaa) hymyillään, ja peukkuki on aika semmonen, et... tietään, et hyvin menee ja... muutenki semmosella näyttämällä ja tämmösellä pääsee aika pitkälle.” (H6)

Peukuttaminen ja nyökkäily ovat esimerkkejä eleistä tai symboleista (*emblems*), jotka ovat standardoituja tietyssä puhujaryhmässä. (Gullberg 2006, 107–108; Macedonia 2019, 3) Cooperrider (2019) toteaa paradoksaalisesti, että eleet ovat ilmeisen samanlaisia, mutta samalla varsin erilaisia ympäri maailman. (Cooperrider 2019, 209; kts. myös Gullberg 2006, 107). On siis tärkeä tiedostaa, että symboleilla voi olla eri merkityksiä eri kulttuureissa. Jonkun tietyn

symbolin myönteinen merkitys yhdessä kulttuurissa, voi olla kielteinen toisessa. (Macedonia 2019, 3) Uuden kielen oppimiseen ei kuulu ainoastaan sanojen ja kieliopin oppiminen, vaan myös kyseisen kielen ja siihen liittyvän kulttuurin elekielen oppiminen (Gullberg 2006, 103–104).

Toiseksi kehollinen ja sanallinen viestintä nähtiin toisiaan tukevinä viestinnän tapoina. Tämän näkökulman mukaan kehollista viestintää ei käytetä ainoastaan sanallisen viestinnän korvaajana, vaan myös sen tukijana ymmärryksen edistämiseksi. Zhu ym. (2020) mukaan usein ajatellaan, että kehollisen ja sanattoman vuorovaikutuksen rooli on tukea sanallista viestintää. Heidän tutkimuksessaan kuitenkin selvisi, että liikuntaa ohjatessa kehollinen vuorovaikutus voi myös toimia vuorovaikutustilanteiden keskiössä, jolloin sanallisella viestinnällä vain täydennetään fyysisiä havainnollistuksia. (Zhu ym. 2020, 70, 77) Kehollisen kielenopetuksen harjoituksesta yhdelle opiskelijalle oli jäänyt mieleen, kuinka hänen luokkakaverinsa pystyi varsin vähällä puheella ja kehoa käyttäen kommunikoimaan taidokkaasti toisille:

“Se oli tosi sellanen rauhallinen ja ehkä ei puhunu niin paljon, mutta sanoi niin ku... sanoja rauhallisesti ja sitte myös näytti itse kehollaan, että miten tää toimii ja..., että vaikka näytti, että..., käsillä, että voitko tulla lähemmäs, tai voisitteko tulla lähemmäs ja näin pois päin, että se..., se just, ku... on kädet mukana, ku puhuu, niin se auttaa tosi paljo myös... liikunnan opetuksessa.” (H3)

Toisella opiskelijalla oli omakohtaisia myönteisiä kokemuksia täysin vieraan kielen oppimisesta sanallista ja sanatonta viestintää yhdistäen:

“Silleenhän sitä oppii parhaiten et niin ne teki mulle [maassa], että kaikkihan sitä [kieltä] siellä puhu ja halus osoitella ja varsinkin lapset.” (H1)

Kaksi opiskelijaa nosti esille asioita, joita (liikunnan)opettajan tulisi tietää ja ymmärtää kehollisesta viestinnästä. He korostivat, että kehollisessa viestinnässä on kulttuurisia eroja. Tämän toinen opiskelijoista oli oivaltanut omien kokemustensa kautta, kun taas toinen opiskelijoista mainitsi oppineensa tästä aiheesta Yhdenvertainen opetus liikunnassa - opintojaksolla. Molempien opiskelijoiden mielestä opettajan on tärkeä huomioida oppilaiden kehollista kieltä ja viestintää oppitunneilla. Toinen opiskelijoista kuitenkin muistutti siitä, ettei toisen ihmisen kehonkielestä kannata tehdä liikaa tulkintoja:

”Kehollakin voi näyttää tunteita ja eleitä ja sellaisia. Semmoinen ymmärrys olis hyvä olla opettajalla. Ja sitten taas toisin päin, että se ei välttämättä kuitenkaan kerro ihmisestä kaikkea se kehollisuus, et ei tee mitään oletuksia et miten ihminen liikkuu ja miten kantaa itseään ja mikä se ryhti on, et siinä sit semmoinen varovainen ettei tee siitä sellaisia oletuksia.” (H2)

Haastatteluiden perusteella opiskelijat näkivät paljon mahdollisuuksia kielten oppimiseen ja opettamiseen liikuntatunneilla. Useat opiskelijat olivat myös sitä mieltä, että etenkin liikuntaa pystyisi opettamaan, vaikka yhteistä kieltä joidenkin oppilaiden kanssa ei olisi. Osa opiskelijoista perusteli näkemystään tarkemmin:

”Jos miettii vaikka oppilasta kuka tulee erikielisenä, vaikka Suomeen. Niin mun mielestä se on liikuntatunneilla erittäin hyvä tilaisuus opetella just sitä, koska siellä tulee niitä semmoisia nopeita tilanteita ja semmoisia kannustussanoja tosi paljon ja niihin nopeisiin tilanteisiin sellaisia lyhyitä sanoja.” (H2)

Opiskelija jatkoi nostamalla esille, että liikuntatunnit luovat hyvän tilan oppia kieltä sopivaan tahtiin, koska niillä puhe ei korostu:

”Liikunnanopettajan rooli ehkä siinä kielenopettamisessa on siinä mielessä hyvä, et se puhe ei oo koko ajan siinä läsnä. Et kun sitä tulee sitä semmoista kehollista ja liikettä on siellä. Niin se ei oo vain se semmoinen et sä puhut eri kieltä ja me puhutaan toista kieltä, et pystyy hyvin paljon tekeen ilmankin sitä kieltä...Mut sitten taas myöskin opettelee sopivassa määrin sitä toista [kieltä].” (H2)

Toinen opiskelija kertoi ymmärtäneensä kehollisen kielenopetuksen harjoituksen aikana, ettei sanallinen viestintä ole aina välttämätöntä liikunnan opettamiselle:

”Se... harjotus, missä ei puhuttu ollenkaan, et piti... kokonaan tehdä... puhumatta, niin se..., se oli myös ehkä semmonen avara... tai silmiä avaava tilanne, että... sä huomaisit, et ei siinä oikeesti tarvii puhetta. Niin ku, et miten hyvin just liikuntaa voi opettaa..., et ei oo koskaan tullu mieleen.” (H5)

Ymmärrys siitä, miten liikunnan yleismaailmallisuus ja kehollisuus ylittävät kielirajoja näkyy myös seuraavan opiskelijan pohdinnoissa kehollisen kielenopetusharjoituksen venyttelytuokiosta:

“Siinä ois ihan mistä vaan maailman kolkasta voinu olla ihminen, joka ei tajuu sanaakaa suomee tai sanaakaa englantia, niin... se venyttely nyt on semmonen, et se... kyllä, ku katot... mitä se opettaja tekee, ni [...] osaa sitte tehdä perässä kans.” (H10)

Liikunnanopetus eroaakin muista oppiaineista muun muassa siinä, että liikunta voidaan nähdä omana kielenä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) mainitaan, että liikunta voidaan ymmärtää kehollisena ja globaalisti yhteisenä kielenä, joka “yhdistää erilaiset ihmiset ja kulttuurit” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 335). Yksi haastatelluista opiskelijoista uskoi pärjäävänsä monikielisiä oppilasryhmiä opettaessaan juuri tästä syystä:

“Liikunta on kumminki... universaali kieli, ni... Mä uskon, et mä iteki puhun aika hyvin liikuntaa, ni...kyllä mä uskon, että...sitä pärjäis.” (H4)

Yleisesti muihin aineisiin verrattuna liikunnanopetuksen erityispiirteiden nähtiin muodostavan hyvän ympäristön uuden kielen oppimiselle ja kotouttamiselle. Liikuntatunneilla syntyykin luonnollisesti paljon sellaisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kesken sekä oppilaiden ja opettajan kanssa, joissa pärjää myös vähemmällä puhutulla kielellä tai sanattomalla viestinnällä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) kehittämissuunnitelmassa Suomeen muuttaneiden henkilöiden kotouttamiseksi liikunnan avulla nostetaan esille myös muita tekijöitä, jotka puoltavat kotouttamista liikunnan avulla. Julkaisussa mainitaan, että liikunnan käytännölläisyys, monien liikuntalajien globaalinen tunnettavuus ja hyvät mahdollisuudet vuorovaikutukseen maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken tekee liikunnasta toimivan työkalun kotouttamiselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 7)

Osa opiskelijoista pohti haastatteluissaan kehollisten opetusmenetelmien yhteyksiä kielten oppimiseen. Opiskelijat vertasivat kehollisia opetusmenetelmiä perinteisiin tapoihin opettaa kieltä ja nostivat esille sekä etuja että haasteita kehollisesta kielenoppimisesta ja -opetuksesta. Sanojen ja liikkeiden yhdistäminen kielten oppimisessa nähtiin tehokkaana tapana oppia uutta kieltä. Useampi opiskelija ilmaisi, että kehollinen kielenoppiminen oli ainakin heille itselleen ollut toimiva tapa oppia uutta kieltä, kuten tämän opiskelijan puheista käy ilmi:

“Silloin varsinkin, kun oli semmoinen sana- ja liikeyhdistelmä, monilla oli just semmoinen. Tavallaan sanottiin eläimen nimi ja tavallaan sitten liikuttiin sen eläimen mukaan. Niin kyllähän se aika vahvan muistijäljen siihen hetkeksi ainakin loi. Ja jos sitä olisi kerrattu, niin ihan varmasti saattaisi vieläkin muistaa.” (H9)

Yksi opiskelija harmitteli sitä, ettei ollut käyttänyt kehollisia oppimismenetelmiä aikaisemmin opinnoissaan:

“Meillä tuli mieleen, kun meillä oli ollut näissä liikunnanopinnoissa niitä, harjoiteltiin latinankielellä niitä lihaksia. Niin sitten tuli vaan mieleen, että miksei me jo silloin harjoiteltu niitä tuolla tavalla kun tuntui, että jää itselle tuolleen paljon paremmin mieleen.” (H8)

Toinen opiskelija kuitenkin kertoi ottaneensa kehollisen kielenoppimisen käyttöön juuri anatomiaa sisältävällä opintojaksolla, jossa piti opetella muun muassa lihaksia latinaksi:

“Meillä oli anatomian kurssi meneillään ja sitten oli samaan aikaan just näitä opetusdemoja. Niin opeteltiin niitä latinankielisiä lihasten nimiä ja kaikkia tällaisia just siellä. Sit meillä oli. Oiskohan se ollu joku kehon huolto joku tällainen niin siellä sit yhdistettiin just toi latinan kielisten lihaksien ja sitten niiden lihasten nimien oppiminen ja sit se liike.” (H2)

Opiskelijat kuvasivat kehollista kielenopetusta hauskana tapana oppia kieltä ja opetusmenetelmänä josta *“oppilaatki varmasti tykkäis”* (H4). Yksi opiskelijoista mietti, voisiko kehollisten oppimismenetelmien toimivuus johtua siitä, että niiden avulla oppiminen tuntuu hauskalta:

“Ylipäätänsä se, että se on hauskeempaa, niin sitä jaksaa varmaan tehdäkin paljon kauemmin ja sitä kautta myös oppii paremmin.” (H8)

Toisen opiskelijan mielestä kehollisten oppimismenetelmien avulla kielen oppiminen oli tapahtunut ikään kuin huomaamatta:

”Ainakin itselle semmoinen liikkeen yhdistäminen, että tavallaan se liikejälki kun jäi, niin samalla jäi vähän vahingossa sitten se kielellinenkin ärsyke siihen.” (H8)

Opiskelijoiden pohdinnat vastaavat tutkimuksista saatuja tuloksia kehollisesta kielenopetuksesta. Tutkimusten mukaan oppilaat kokevat usein keholliset kielenopetusmenetelmät hauskana tapana oppia kieltä (Hanks & Eckstein 2019, 81; Kosmas & Zaphiris 2020, 326), mikä on nähty edistävän heidän emotionaalista sitoutuneisuuttaan oppimiseen. (Kosmas & Zaphiris 2020, 326–327)

Muutama opiskelija pohti myös sitä, kenelle keholliset opetusmenetelmät sopisivat. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että tämänkaltaiset opetusmenetelmät eivät välttämättä toimi kaikille oppijoille, mutta voivat sopia erityisen hyvin liikunnallisille ihmisille. Yksi opiskelijoista perusteli omaa näkemystään seuraavasti:

”No, kaikki, jotka täällä koulussa ollaan, ni on jollain lailla toiminnallisia ... En sitte tiiä. Ei se... liikunnan kautta kielten oppiminen, niin ei se varmasti kaikille oo se paras [...] Vaikka se itelle saattas toimia. [...] Ku ei kaikki tykkää kuitenkaa liikunnast.” (H10)

Yhden opiskelijan tuttu erityisopettaja oli kertonut käyttävänsä paljon kehollisia opetusmenetelmiä esimerkiksi kieliä ja matematiikkaa opettaessaan. Opiskelija totesi, että kehollinen oppiminen voi toimia myös oppilaille, joilla on oppimisen haasteita.

”Olen päässyt tapaamaan semmoisen pienen oppilasryhmän, jossa on monenlaisia oppimisen haasteita ja hahmottamisen haasteita ja motorisia haasteita. Se, että meillä oli hyvä keskustelu sitten siitä, että miten siellä on just käytetty noita tavallaan liikuntaa ja tämmöistä just matematiikan ja kielen oppimisen haasteiden kanssa.” (H9)

Toinen opiskelija nosti esille kiinnostavan huomion kehollisten ja liikunnallisten opetusmenetelmien käytöstä. Kehollisen kielenopetuksen harjoituksessa hänellä oli ollut haasteita keskittyä uusien sanojen opettelemiseen, kun opiskelijoiden pitämät opetustuokiot olivat olleet fyysisesti raskaita. Opiskelija kuvasi asiaa seuraavasti:

“Niillä muilla oli... vähä vauhikkaampia ne... heidän opettamat... asiat, niin... sen mä muistan, et mä ainaki hengästyin siellä [...] En tiiä, olinko ite esimerkiks kaikista vastaanottavaisimmillani sillä hetkellä, ku syke on 180 ja pumppu hakkaa ja keuhkoja polttaa, että onko siinä vaiheessa enää vastaanottavainen sille uuden kielen

opettelemiselle... tai sille yksittäisen sanan oppimiselle tai sen lauseen oppimiselle.”

(H10)

Opiskelijan kuvauksen perusteella kielen oppiminen ei hänen mainitsemissaan harjoitteissa ollut keskiössä. Näissä harjoitteissa kielen oppiminen nähtiin ikään kuin harjoitteen sivutuotteena, mikä ei sinänsä ole väärin, mutta oppiainerajoja ylittävässä työskentelyssä opettajan on kuitenkin hyvä pohtia harjoitteiden tavoitteita eli mitä niillä pyritään saavuttamaan. Edellytykset harjoitteiden sisältöjen oppimiselle on oltava hyvät, minkä takia kehollisen kielen opetuksen harjoitusten intensiteetin huomioiminen on tärkeää.

Ne opiskelijat, joilla oli eniten kokemusta eri kielistä, kertoivat kaikki omien kokemustensa vaikutuksesta heidän kielitietoisuuteensa. Jokainen heistä nosti esille erilaisia asioita, joita he olivat kokemustensa avulla oppineet. Opiskelijoiden omat kielikokemukset vaikuttivat syventäneen heidän ymmärrystään kielten oppimisesta, sen haasteista sekä kulttuurin vaikutuksesta kielenkäyttöön. Yksi opiskelijoista kuvasi, kuinka jokainen meistä voi kehittää omaa kielitietoisuuttaan uskaltautumalla oman mukavuusalueensa ulkopuolelle:

“Että uskalletaan käyttää vieraita kieliä..., että se ei oo sitte... ei oo mitään uutta sitte, jos joku tulee ja ei osaa meidän kieltä... Että me, jokainen meistä uskaltaa... puhua vieraita kieliä silloin, ku on mahdollisuus..., että meki ollaan joskus siinä... paikassa, että ei osata mitään... täydellisesti. Se... kehittäs meitä... jokaista tosi paljo.” (H3)

Yhdellä opiskelijalla oli omakohtaista kokemusta uuden kielen oppimisesta toisen kielen kautta, joka ei ole hänen äidinkiелensä. Tämä kokemus sai hänet ymmärtämään, miten paljon vaikeampaa uuden kielen oppiminen voi olla, kun sitä ei voi oppia oman äidinkiелensä avulla. Hän ehdotti, että maahanmuuttajien kielten oppimista voitaisiin, jos mahdollista, tukea koulussa luomalla heille mahdollisuuksia oppia kieltä heidän oman äidinkiелensä kautta.

Yhdellä opiskelijalla oli omien ja läheisten haastavienkin kokemusten myötä kasvanut ymmärrys kielen merkityksestä vuorovaikutukseen muiden kanssa. Opiskelija kertoi kiusatuksi tulemisesta hänen äidinkiелensä ja puhetapansa takia. Nämä ja muut kieliin liittyvät kokemukset vaikuttivat synnyttäneen opiskelijassa halun puhua monikielisuuden arvostuksen puolesta, kuten huomaa seuraavasta lainauksesta:

”No, just sitä..., sitä kiusaamista..., että kommentoi rumalla tavalla... jolleki tai, ja sitte se, että jättää ulkopuolelle jonku, koska ei oo..., toi ei ymmärrä meitä tai toi ei osaa puhua... samoja kieliä kun me, niin... ei oteta mukaan, et se on ehkä..., se on kyllä se juttu, mitä haluaisin muuttaa, jos ois taikasauva.” (H3)

Yksi opiskelijoista oli perhetaustansa vuoksi elänyt osana kahta eri kulttuuria. Hän kuvasi omia kokemuksiaan kulttuurin vaikutuksesta sanalliseen ja keholliseen kommunikointiin sekä kielen vaikutuksesta omaan identiteettiin. Nämä käsitykset olivat hänen mielestään vahvistuneet entisestään Yhdenvertainen opetus liikunnassa -kurssin aikana:

”Et miten paljon se kieli vaikuttaa meihin. Meiän toimintaan ja meiän sellaiseen olemiseen toisten kanssa, että sillä voi olla esimerkiksi siinä et mä koen, et mä oon vähän semmoinen ekstrovertimpi ihminen, kun puhuu [kieli]. Kun sitten kun puhuu suomea. Et on just enemmän sellaisia sanoja millä voi kommentoida, joka väliin kun sitten suomes ei ehkä oo sellaisia toteamussanoja tai sellaisia.” (H2)

7.2.3 Opiskelijoiden opetustaidot ja niiden tukeminen

Toisen tutkimuskysymyksen osalta Taidot-päälukon alle sisällytettiin opiskelijoiden vastauksia kahdesta teemasta: (1) minkälaisia opetustaitoja tai -valmiuksia opiskelijat kokivat omaavansa kehollisesta kielenopetuksesta Yhdenvertainen liikunnan opetus -opintojakson jälkeen ja (2) minkälaisen opetuksen opiskelijat kokivat edistävän heidän opetustaitojensa kehittymistä? Opetustaidoilla tarkoitetaan tässä opiskelijoiden valmiuksia hyödyntää heidän teoreettista osaamistaan käytännön opetuksessa.

Kehollinen kielenopetus oli opiskelijoille uusi aihe. Vain yhdellä opiskelijalla oli aiempaa kokemusta kehollisten opetusmenetelmien käytöstä kielenopetuksessa. Muutamalla opiskelijalla oli jonkun verran kokemusta kielellisesti moninaisten ryhmien opettamisesta tai valmentamisesta, mutta suurimmalla osalla oli vain yksi tai muutama kokemus vastaavien ryhmien kanssa toimimisesta. Opintojen aikana opiskelijat olivat saaneet mahdollisuuden opettaa englanninkielistä oppilasryhmää laskettelussa ja/tai vaihto-opiskelijoita liikunnassa.

Opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että heillä on perusvalmiudet opettaa kieltä kehollisin menetelmin Yhdenvertainen opetus liikunnassa -kurssin jälkeen. Opiskelijat kokivat, että kurssi antoi heille eväitä ja itseluottamusta ainakin yksinkertaisten tehtävien suunnitteluun ja opettamiseen. Kahdella opiskelijalla oli kuitenkin muita vahvempi pystyvyyden tunne kehollisesta kieltenopetuksesta. Molemmat uskoivat voivansa opettaa melkein mitä tahansa kieltä hyvällä suunnittelulla:

”No (naurahdus) melkein mitä vaan, että eihän siihen tarvii hirveän montaa sanaa opetella, että jonkun leikin saisi pystyyn. Mutta niin, sehän olisikin kiva, että olisi vaikka jos on jotain oppilaiden, mitä oppilaat osaa kieliä, niin vaikka niitä valitsisi.” (H8)

”Eihän siinä nyt, ku kattoo vaan jostain sana... kirjasta tai... jostain, niitähän nyt on... kaikki netit sun muut pullollaan, niin... sen kun vaan kattoo, niin kyllä nyt toisaalta... vois melkein mitä vaan..., mitä vaan kieltä, kuhan vaan näkee vähä vaivaa, ni.” (H6)

Opiskelijat näkivät opetustaitojen kehittyvän sekä käytännön kokemusten että teorian avulla. Jacobs (1999) määrittelee kokemuseräisen oppimisen olevan “prosessi, jonka aikana oppija muodostaa tietoa, taitoja ja asenteita” käytännön kokemusten ja elämysten avulla. Hän argumentoi sen puolesta, että kokemuseräinen opetus voitaisiin nähdä pääruokana eikä vaan opetuksen lisukkeena. (Jacobs 1999, johdanto) Opiskelijat kokivat käytännön kokemusten olevan tärkeitä omien valmiuksien kehittymiselle ja monet heistä totesivat, että kielityöpajojen pitäminen monikulttuurisuuskeskuksessa olisi edistänyt heidän oppimistaan kehollisesta kieltenopetuksesta. Kaksi opiskelijaa ilmaisi, että käytännön harjoituksista oppii heidän mielestään parhaiten:

”Nyt tuntuu, että monet... ehkä ihan siellä kurssin asioista, ni saatto mennä sit vähän kuitenkin niin ku vasemmast sisään ja... oikeesta ulos, että koska ne käsiteltiin vaan. Vaan periaatteessa siinä... luentoja. Totta kai, jos siihen saa käytännön, niin se on... mun mielest aina parempi [...] kyllä se aina, mitä enemmän pääsee käytäntöön, ni enempi se mun mielestä opettaa.” (H5)

”Ois... aina mukavampi päästä, tai opettavaisempi päästä ite tekemään aidossa... niin ku oikeessa, oikeella ryhmällä ja oikeessa ympäristössä.” (H10)

Osa opiskelijoista taas painotti teorian ja käytännön yhdistämisen olevan paras keino oppia tai kertoivat pitävänsä tärkeänä, että käytännön harjoitukset pohjautuvat tutkittuun tietoon:

“Sillä lailla siitä toiminnastaki tulee paljon perustellumpaa, kun on sitä tietoo siellä pohjalla, et muuten se vois jäädä ehkä vähä irralliseksi, et... jos ois vaan jompaakumpaa.” (H6)

”Kyllä mä ite kokisin että auttais ainakin itteä just se, että sille pystytään tarjoon joku tieteellinen peruste että näin on [...] Niin kyllähän sekin riittää silleen et kun näkee että toiset nauttii niin että mikspä ei kun opetuksessa asioita näin. Mut ite pidän tosiaan hirveen tärkeenä sitä myös sitä tutkitun tiedon ja sitä tietokirjallisuutta siellä takana.” (H1)

7.2.4 Kielten oppimisen ja kommunikoinnin edistäminen

Opiskelijoiden toimintaan liittyvät ilmaukset muodostivat kaksi selkeää kategoriaa: (1) miten kielten oppimista voitaisiin edistää oppitunneilla ja (2) miten kommunikointia voitaisiin helpottaa, jos oppilasryhmässä on oppilaita, joiden opetuskielen taidot ovat vielä vähäiset. Kymmenestä opiskelijasta yhdeksän nosti esille tapoja, joilla kielten oppimista tai kommunikointia voitaisiin edistää.

Ideota kielen oppimisen edistämiseksi opiskelijat kertoivat omaksuneensa sekä Yhdenvertainen opetus liikunnassa -opintojakson aikana, että omien elämäkokemustensa kautta. Opintojakson aikana opiskelijat olivat esimerkiksi oppineet, että Suomeen muuttaneille oppilaille on tärkeä puhua ensisijaisesti koulun opetuskieltä, eikä esimerkiksi englantia. Yksi opiskelijoista totesi, että *“pitäisi ainakin ensin yrittää suomeksi ja sitten vasta englanniksi, jos tarve vaatii”* (H7). Toinen opiskelija nosti esille tärkeän huomion siitä, että kaikki erikieliset oppilaat eivät osaa englantia, vaikka näin usein oletetaan. Yhdellä opiskelijalla oli taas omakohtaista kokemusta uuden kielen oppimisesta tehokkaasti silloin, kun ympärillä olevat ihmiset puhuvat vain opetettavaa kieltä.

Yhdellä opiskelijalla oli muiden opiskelijoiden pohdinnoista eroava huomio kehollisten ja liikunnallisten opetusmenetelmien liiallisesta fyysisestä kuormittavuudesta. Hänen ehdotuksensa kehollisen kielenopetuksen suunnitteluun oli seuraava:

”Pitäs ehkä miettiä..., mikä on semmonen optimaalisin tämä... liikunnan teho..., jos tolla lailla pitää just sitä tuntia, jos... opetellaan niitä uusia kieliä kans.” (H10)

Opiskelijan mielestä kehollista kielenopetusta olisi hyvä sijoittaa oppitunnin alkuun, jolloin oppilaiden keskittymiskyky on yleensä parhaimmillaan. Anttila (2013) törmäsi omassa tutkimuksessaan samantyyppiseen käsitykseen, kun oppilas totesi, että liikkussa (ja kyseisessä tapauksessa tanssiessa) oli välillä haastavaa kuunnella opettajan puhetta. Anttilan mukaan tanssinopetuksen yhtenä tavoitteena on liikkumisen ja kuuntelun yhdistämisen kehittyminen, joskin myös huomion siirtäminen kehoon on “tärkeä osa tanssimisen kokemusta”. (Anttila 2013, 125) Opettajan yhtenä haasteena, kun liikkuminen ja tiedollinen oppiminen yhdistetään, onkin löytää tasapaino näiden välillä.

Yhdellä opiskelijalla oli useita ideoita siihen, miten luoda turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri kielten oppimiselle. Opiskelija näki, että opettajana voi tukea opetuskieltä opettelevia oppilaita kannustamalla heitä puhumaan, lukemaan ja luottamaan itseensä. Hän ehdotti myös, että kouluissa voisi olla monikielisiä luokkia, joissa vallitsisi hyväksyvä ja avoin ilmapiiri eri kieliä kohtaan:

“Että jos vaikka ois..., että ois sellasia luokkia, missä..., missä hyväksytään, että puhutaan... monta kieltä, jos ei vaikka osaa... Että sitte... voi, totta kai, opetella sitä ja..., sitä uutta kieltä, mutta... ei tarvi olla liian isoja paineita siin sen takana, sen oppimisen takana..., että vaikka joutuu kiusatuks, ku ei osaa... sitä... heti täydellisesti.” (H3)

8 POHDINTA

8.1 Tulosten pohdintaa

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemaa valmiutta opettaa liikuntaa sekä kieltä kehollisin menetelmin liikuntatunneilla kulttuurisesti moninaisille opetusryhmille. Tavoitteena oli selvittää millaisena opiskelijat näkevät liikunnanopettajan roolin kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien opetuksessa ja tarkastella tätä kulttuurienvälisen osaamisen näkökulmasta. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia kehollisesta kielenopetuksesta osana liikunnanopetusta. Tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä toimi Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen osaamisen malli.

8.1.1 Liikunnanopettajan kulttuurienvälinen osaaminen

Suomen moninaistuessa, on tärkeä kehittää kulttuuri- ja kielitietoista liikunnanopetusta ja kieltenopetusta (Siljamäki & Anttila 2024). Tämän pro gradu -tutkielman mukaan opiskelijat tiedostivat, että kulttuurisesti moninaisten opetusryhmien opettaminen on kasvava osa liikunnanopettajan työtä. Yksi tutkielmamme päätuloksista oli, että liikunnanopettajanopiskelijat kokivat kulttuurienvälisen osaamisen olevan tärkeä osa tulevaa työtään. Tämä tulos eroaa hieman Anttilan ym. (2018, 616) tutkimustuloksista, joiden mukaan osa liikuntatieteellisen tiedekunnan liikunnanopettajaopiskelijoista kyseenalaisti kulttuuriseen integraatioon liittyvien aiheiden merkityksen. Myös 2018 toteutetun tutkimuksen aineisto oli kerätty pakolliselta Yhdenvertainen opetus liikunnassa -opintojaksolta. Osalle opiskelijoista oli tuolloin tärkeämpää motoristen taitojen opettaminen kuin kulttuurienväliseen osaamiseen liittyvät asiat.

Syitä tulosten välisiin eroihin voi olla monia. Tämän pro gradu -tutkielman ja Anttilan ym. (2018) tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui myös toisistaan eroavissa poliittisissa konteksteissa. Anttilan ym. (2018, 611) tutkimusta varten kerättiin aineistoa, kun Eurooppa ja koko maailma oli kokenut isoimman pakolaiskriisin toisen maailmansodan jälkeen (2016). Näihin aikoihin poliittinen jännittyneisyys ja jakaantuneet mielipiteet maahanmuuton, turvapaikanhaun ja kulttuurisen moninaisuuden suhteen näkyivät vahvasti Euroopassa (Wike

ym. 2016). Anttilan ym. (2018, 616) mukaan tällaisessa poliittisessa kontekstissa on oletettavaa, etteivät kaikki opiskelijat raportoi positiivisia kokemuksia. Tämän lisäksi Anttilan ym. (2018) tutkimusta varten haastattelemat liikunnanopettajaopiskelijat pitivät suomen kielen työpajoja vastaanottokeskuksessa turvapaikanhakijoille, kun taas tätä pro gradu -tutkielmaa varten haastatellut liikunnanopettajaopiskelijat pitivät työpajoja toisilleen. Herää kuitenkin myös kysymys siitä, ovatko viime vuosien maailmanlaajuiset keskustelut kulttuurisesta moninaisuudesta ja rasismista (esim. Black lives matter -liike) sekä kansallisella tasolla tapahtuneet keskustelut Suomen monimuotoistumisesta, vaikuttaneet opettajaopiskelijoiden lisääntyneeseen ymmärrykseen heidän laajentuneesta roolistaan yhdenvertaisuuden ja integraation edistäjinä.

Opiskelijat kuvasivat liikunnanopettajan roolia varsin laajasti eri kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuuksien näkökulmista. Opiskelijat kokivat liikunnanopettajalta vaadittavan kaikkien kulttuurienvälisen osaamisen osa-alueiden hallitsemista ja käyttöä opetuksessa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä opetettaessa. Opiskelijoiden laaja kuvaaminen kulttuurienvälisestä osaamisestaan, voi viitata heidän osaamisensa olevan monipuolista ja sopivaa liikunnanopettajan työhön, sillä liikunnanopettajat tarvitsevat monipuolista kulttuurienvälisiä osaamista yhdenvertaisen opetuksen toteuttamiseksi (Grimminger 2011, 330). Isosaaren & Vaaajoensuun (2002, 164–165) mukaan opettajan työssä kulttuurisesti moninaisia ryhmiä opetettaessa korostuu erityisesti opettajan asenteet ja suhtautuminen oppilaita kohtaan. Asenteidensa liikunnanopettajaopiskelijat kuvaavat olevan hyvin kulttuurista moninaisuutta edistäviä kuten oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta korostavia. Opiskelijat korostivat erityisesti liikunnanopettajan vuorovaikutustaitoja, jotka ovat keskeisiä taitoja opettajan työssä oppilaiden kohtaamisessa ja vanhempien ja koulun välisessä viestinnässä, sekä kulttuurisen moninaisuuden edistämässä opetuksessa.

Perusopetuksessa liikunnanopettajan toimintaa ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), missä on asetettu tavoitteet opetukselle ja oppimiselle. Tutkielmamme tulosten mukaan liikunnanopettajaopiskelijoiden kuvaama osaaminen vastaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21, 28). Opiskelijat korostavat vastauksissaan esimerkiksi oppilaan kulttuuri-identiteetin vahvistamista, oppilaiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittämistä ja liikunnanopettajan toimintaa kieltenopettajana liikuntatunneilla, jotka ovat mainittu opetussuunnitelmassa niin laaja-alaisen osaamisen

tavoitteissa kuin toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21, 28). Oppilaiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittäminen on todettu aiemmassa tutkimuksessa olevan avainasemassa kulttuurista moninaisuutta edistävässä opetuksessa (Grimminger 2011, 330), sillä näin heistä voidaan kasvattaa kriittisesti yhteiskuntaa, sen rakenteita ja epäoikeudenmukaisuuksia tarkastelevia aikuisia (Hummelstedt 2022, 95).

8.1.2 Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia oppilasryhmiä

Aiemmassa tutkimuksessa liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymisestä samalla Yhdenvertainen opetus liikunnassa -opintojaksolla, opiskelijat kokivat oman kulttuurienvälisen osaamisen kehittyneen opintojakson aikana (Siljamäki & Anttila 2022, 105). Tutkielmamme tulokset vastaavat tätä. Monet opiskelijoista kertoivat muistavansa huonosti yksityiskohtia opintojaksolta. Sen sijaan opiskelijat kertoivat ottavansa mukaan opintojaksolta oivalluksia, syvempää ymmärrystä sekä mielenkiintoa ja itseluottamusta kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opettamiseen tulevaisuudessa. Siljamäen ja Anttilan (2021, 13) mukaan, tässä on kyse opiskelijoiden omaksumasta käsitteellisestä tietämyksestä, joka spesifin kulttuuriin tai uskontoon liittyvän tiedon sijaan, koostuu kokonaisvaltaisemmasta tietämyksestä. Siljamäki ym. (2017, 93) mukaan, lyhytkestoisetkin kohtaamiset muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, voivat olla “hyvinkin merkityksellisiä” opiskelijoille. Vaikka tämän tutkimuksen haastatellut opiskelijat eivät saaneet tilaisuutta opettaa monikulttuurisuuskeskuksessa, Yhdenvertainen opetus liikunnassa -opintojakson aikana saadut kokemukset näyttivät olevan merkityksellisiä opiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiselle.

On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että opettajaopiskelijoiden elämässä on tapahtunut kulttuurienvälisyyteen liittyvää oppimista jo ennen aihetta käsitteleviä opintojaksoja yliopistossa. Suomi on kulttuurisesti moninainen maa, joten opiskelijat ovat todennäköisesti kohdanneet kulttuurienvälisyyttä ja kehittäneet omaa kulttuurienvälistä osaamistaan omassa elämässään jo ennen opintojaan. Tämä on voinut olla tiedostettua kohtaamista tai tiedostamatonta esimerkiksi median, taiteen ja aiemman koulutuksen kautta. (Dervin 2017, 101) Joillakin opiskelijoilla voi olla paljonkin kokemusta eri kulttuureista ja kielistä.

Korkeakouluopiskelijat voivat myös kerryttää kulttuurienvälistä osaamistaan esimerkiksi opiskelijavaihdolla opintojensa aikana. Suomesta opiskelijavaihtoon lähti vuonna 2023 noin 10 000 korkeakouluopiskelijaa. Covid19-pandemia vähensi vaihtoon lähtemistä runsaasti, mutta myös tätä ennen vaihtoon lähteneiden opiskelijoiden määrissä oli huomattavissa laskeva trendi vuodesta 2012 lähtien. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2023) Toisaalta myös niillä opiskelijoilla, joilla on niukasti suoraa kulttuurienvälistä kokemusta esimerkiksi matkustuksen kautta tai eri kulttuuritaustaisten ihmisten kohtaamisista, on jonkinlaisia käsityksiä asiasta. Tämä on tärkeä huomioida opettajakoulutuksessa. (Dervin 2017, 87, 101)

Meidän tutkielmassamme erityisesti ne opiskelijat, joilla oli muita enemmän kokemusta eri kulttuureista ja kielistä, kuvasivat usein laajasti omia, ennen opintojaksoa saatuja oppimiskokemuksiaan. Näiden opiskelijoiden omia kulttuurienvälisyyteen liittyviä kokemuksia voi ja kannattaa hyödyntää aihetta koskevilla opintojaksoilla. Dervinin (2017) mukaan kulttuurienvälistä osaamista kehittävän opettajakoulutuksen pitäisi tarjota opiskelijoille teoreettisia, metodologisia ja itsekriittisyyttä edistäviä työkaluja tulkitsemaan syvällisemmin heidän omia kokemuksiansa kulttuurisesta moninaisuudesta. Tällöin opiskelijoiden taidot kohdata eri kulttuuri- ja kielitaustaisia oppilaita kehittyvät ja he ovat valmiimpia soveltamaan omia taitojaan opettajantyössä tulevaisuudessa. (Dervin 2017, 101)

Tutkielmamme tulosten perusteella voimme todeta liikunnanopettajaopiskelijoiden kokevan yleisesti oman valmiutensa opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä hyväksi ja olevansa valmiita opettamaan niin kielellisesti kuin kulttuurisesti moninaisia opetusryhmiä. Opiskelijat näkivät kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden osana yhdenvertaista opetusta, mikä liikunnanopettajan tulee osata huomioida. Tämän mahdollistaa opettajan luottamus omaan ammatilliseen osaamiseensa (Paavola & Talib 2010, 81). Opiskelijoiden kokema hyvä valmius kertoo opintojakson sopivan hyvin liikunnanopettajakoulutukseen ja lähes kaikki opiskelijat kertovat vastauksissaan kurssin olleen mielenkiintoinen ja opettavainen. Esimerkkinä voidaan nostaa, että vain yhdellä opiskelijalla oli aikaisempaa kokemusta kehollisesta kielenopetuksesta. Kokemuksen puutteesta huolimatta opiskelijat kokivat, että he saivat tarpeeksi hyviä valmiuksia kehollisen kielenopetuksen harjoituksen ja kielenopetuksen luennon aikana, käyttääkseen opetusmenetelmää omassa opetuksessaan.

Tämän tutkielman myötä ei kuitenkaan saada tietää, miten opintojen aikana koettu valmius tulee näkymään työelämässä. Aineiston keräämisen aikana opiskelijat olivat juuri käyneet

kyseisen opintojakson, jolloin käsitellyt asiat olivat heillä hyvin muistissa. Lucas ja Villegas (2013, 98) muistuttavat siitä, että vie vuosia oppia ja omaksua niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilaiden onnistuneeseen opettamiseen. Prosessi alkaa opettajakoulutuksessa ja jatkuu läpi koko opettajanuran. (Lucas & Villegas 2013, 98) Opiskelijoiden arviot heidän omista valmiuksistaan voivat myös muuttua heidän siirtyessään työelämään. Opettajat saattavat työelämässä kohdata kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyviä tilanteita ja haasteita, joita he eivät edes odottaneet kohtaavansa. Tilanteet voivat olla yllättäviä ja niiden kohtaamiseen ei ole olemassa valmista suunnitelmaa (Hummelstedt 2022, 95). Opiskelijoiden omien valmiuksien arvioinnissa voi jossain määrin olla kyse niin sanotusta ylivertaisuusvinoumasta (*Dunning-Kruger effect*), jonka mukaan etenkin noviiseilla voi olla varsin rajallinen käsitys omasta tietämättömydestään. Tämä voi helposti johtaa oman tietämyksen yliarvioimiseen. Kokemuksen ja asiantuntemuksen karttuessa oman tietämättömyyden tunnistaminen usein paranee. (Dunning 2011, 259–265)

Tutkielman tulosten perusteella, emme myöskään voi tietää, jos ja miten opiskelijat ovat hyödyntäneet tai tulevat hyödyntämään Yhdenvertainen opetus liikunnassa -opintojaksolla oppimansa tietoja ja taitoja muuten opinnoissaan. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat hyödyntäisivät ja soveltaisivat oppimaansa opintojen aikana ja edelleen työelämässä. Haastatteluissa monet opiskelijoista nostivat kuitenkin esille, että kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta oli puhuttu varsin vähän liikunnanopettajan opinnoissa Yhdenvertainen opetus liikunnassa –opintojakson ulkopuolella. Opettajantyössä haastavien tilanteiden ratkaiseminen ja sopeutuminen erilaisten ryhmien opetukseen on kuitenkin hyvin ajankohtaista ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrän kasvaessa (Tilastokeskus 2022). Koulutuksesta saamansa osaamisen vieminen työelämään vaatii liikunnanopettajaopiskelijoilta vahvaa sisäistä motivaatiota oman kulttuurienvälisen osaamisen ylläpitämiseen, kehittämiseen ja kulttuurisen tietoisuuden kasvattamiseen. Työelämään siirryttäessä kulttuurisen moninaisuuden huomiointi tulee ottaa yhdeksi opetuksen tavoitteeksi yhdenvertaisen opetuksen mahdollistamiseksi. (Paavola & Talib 2010, 82–83)

8.1.3 Opettajien yhteinen vastuu kielten opettamisesta ja kotouttamisesta

Tutkielmassa yhtenä keskeisenä asiana korostui opiskelijoiden kokema vastuu Suomeen muuttaneiden oppilaiden sopeutumisesta Suomeen ja kouluun. Soilamo (2008) on saanut

tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Hänen tutkimuksessaan opettajien keskeisenä ajatuksena kulttuurisen moninaisuuden huomioinnissa on maahanmuuttajaoppilaiden sopeuttaminen suomalaiseen yhteiskuntaan (Soilamo 2008, 175). Liikunnanopettajaopiskelijat kokivat liikunnan olevan tärkeä osa kotouttamista ja kielenoppimista ja opettajan olevan tärkeässä roolissa kotouttamisessa Suomeen. Opiskelijat näkivät liikuntatuntien muodostavan hyvän ympäristön niin oppilaiden kotouttamiselle kuin kielten opettamiselle ja oppimiselle. Zacheus ym. (2012, 295–296) tutkimuksen mukaan liikunnan on todettu edistävän Suomeen muuttaneiden oppilaiden sopeutumista kouluun ja kielitaidon kehittymistä, joten on tärkeää, että liikunnanopettajaopiskelijat pitävät liikuntatunteja tärkeänä osana kotouttamisprosessia. Opiskelijat perustelivat näkemystään viittaamalla liikunnanopetuksen erityispiirteisiin, kuten sanallisen vuorovaikutuksen merkityksen vähenemiseen ja kehollisen vuorovaikutuksen korostumiseen. Myös liikuntatuntien sisältöjen yleismaailmallisuuden opiskelijat kokivat edistävän kotoutumista.

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten oppilaiden huomiointi opetuksessa on opettajan vastuulla. Esimerkiksi espanjalaisessa tutkimuksessa on huomattu sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja osallistuvuuden parantuneen ulkomaalaistaustaisilla tytöillä, kun opettaja jatkuvasti huomio kulttuurisen moninaisuuden ja oppilaiden identiteettien monimuotoisuuden liikuntatunneilla (Lleixa & Nieva 2020, 21–22). Tutkielmassamme liikunnanopettajaopiskelijat nostivat esille, kuinka päätöksenteossa ja liikunnanopetuksen tavoitteissa yhdenvertainen ja eri kulttuuri- ja kielitaustaisten oppilaiden huomiointi tulisi ottaa paremmin huomioon. Päätöksenteossa tulisi kiinnittää huomiota, miten kulttuurinen moninaisuus määritellään ja ketkä tämän määritelmän tekevät. Suomalaissyntyisten opettajien määritellesä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät tavoitteet ja käytännöt, niin kouluissa kuin opettajankoulutuksessa, moninaisuus nähdään helposti itsestä tai opettajankoulutuksesta ulkoisena asiana. Tämä lisää ”me” ja ”he” ajattelua ja epätasa-arvoa oppilaiden kohtaamisessa. (Hummelstedt 2022, 87) Asenteellista muutosta ja käsitysten purkamista kulttuurisesta moninaisuudesta tarvitaan koko koulujärjestelmässä kulttuurista moninaisuutta edistävän opetuksen kehittämiseksi (Hummelstedt 2022, 96; Talib 2005, 3).

Aiemmissä tutkimuksissa opettajien asenteista kulttuurista moninaisuutta ja kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetusta kohtaan, opettajat kuvaavat asenteitaan pääasiassa myönteisiksi (esim. Karacabey ym. 2019; Klemelä ym. 2011), mikä vastaa tutkielmamme tuloksia liikunnanopettajaopiskelijoiden asenteista. Myönteiset asenteet eivät kuitenkaan takaa

kulttuurisesti moninaisen ja yhdenvertaisen opetuksen toteutumista (Hummelstedt 2022, 92). Vaikka opettajat itse pitäisivät kulttuurista moninaisuutta tärkeänä ja uskovat yhdenvertaisuuteen, tulee heidän pystyä kriittisesti arvioimaan omaa asemaansa suomalaisessa yhteiskunnassa ja nähdä kuinka monikulttuurisuuskasvatus voi myös lisätä eriarvoisuutta kouluissa, jos kulttuurinen moninaisuus yhdistetään vain Suomeen muuttaneisiin oppilaisiin (Hummelstedt 2022, 92; Juva & Holm 2017, 227). Kulttuurisen moninaisuuden yhdistäminen vain Suomeen muuttaneisiin oppilaisiin korostaa ”toiseutta” ja vaikeuttaa oppilaiden sopeutumista kouluun ja yhteiskuntaan, sillä heidät nähdään erilaisina kuin suomalaisen normiin sopivat oppilaat. Näin voi tapahtua, vaikka opettaja pitäisikin eri kulttuureja rikkautena oppilasryhmissä, sillä paine muuttaa itseään ja sopeutua luokkaan kohdistuu muista kuin suomalaisesta kulttuuri- tai kielitaustoista tuleviin oppilaisiin. (Juva & Holm 2017, 227–228) Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus tulee nähdä kouluissa ja yhteiskunnassa mahdollisuutena ja vahvuutena. Opettajien tulee itse aktiivisesti pyrkiä muutokseen ja tietoisesti keskittyä epätasa-arvon ja epäoikeudenmukaisuuksien purkamiseen niin koulun käytännöissä kuin oppitunneilla (Hummelstedt 2022, 96). Kouluilla tulee olla myös tarpeeksi resursseja tukea niin Suomeen muuttaneita oppilaita kuin opettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä esimerkiksi täydennyskoulutuksilla. (Virta & Tuittu, 128)

Opintojakson jälkeen liikunnanopettajaopiskelijat vaikuttivat olevan tietoisia liikunnanopettajan laajentuneesta ammatillisesta työkuvasta, joka vaatii opettajilta kykyä reagoida spontaanisti ja sensitiivisesti muuttuvissa ja itselleen tuntemattomissa tilanteissa. (Sutela ym. 2021; ks. Myös Siljamäki & Anttila 2021). Sutelan ym. (2021) mukaan, sensitiivisen toiminnan lisäksi opettajan on osattava huomioida eettisiä näkökulmia sekä esimerkiksi vallan ja vastuun vaikutuksia eri tilanteissa. He kutsuvat tätä laajenevaksi ammatillisuudeksi (*expanding professionalism*) ja alleviivaavat opettajan valmiutta sopeutua eri tilanteisiin eettiset näkökulmat huomioiden tärkeänä etenkin kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien kanssa toimiessa. (Sutela ym. 2021, 89–90)

8.1.4 Opiskelijoiden kokemat haasteet

Kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetuksessa opiskelijat nostivat esille myös haasteita, joita ovat esimerkiksi tiedon puute ja pelko toimia konfliktitilanteissa. Tiedon puute luo epävarmuutta, joka voi vaikeuttaa erilaisuuden huomiointia opetuksessa (Paavola & Talib

2010, 80–81). Eri kulttuureiden kohtaamisen ei tulisi olla opettajalle pelottava asia koulussa, vaikka omaa valmiutta ei kokisi riittäväksi (Isosaari & Vuojensuu 2002, 179). Jos opettaja ei uskalla toimia yhdenvertaisesti, se voi heikentää oppilaiden osallistumista liikuntatunneilla.

Opiskelijat kertoivat myös rasismien näkemisen ja siihen puuttumisen olevan haastavaa opetuksessa. Rasistiseen toimintaan puuttuminen on opettajan vastuulla oppitunneilla ja koulussa ja opettajan tulisi toimia esimerkkinä oppilaille rasismien vastaisen koulujärjestelmän ja yhteiskunnan rakentamisessa (Hummelstedt 2022, 93–94). Opettajilta tämä vaatii jatkuvaa itsereflektiota omasta asemasta yhteiskunnassa. Tutkielmassamme kaikki liikunnanopettajaopiskelijat olivat suomalaissyntyisiä, jolloin heille on tärkeä tiedostaa heidän oma asemansa ja etuoikeutensa suomalaissyntyisenä (Kishimoto 2018, 551), jotta he voivat nähdä rakenteellista rasismia ja purkaa ajattelua ”toiseudesta” (Alemanji 2021, 205–210). Kouluissa rasisminvastaisen pedagogiikan käyttö tulee ottaa osaksi niin oppitunteja kuin kaikkia muita tilanteita ja vuorovaikutusta. Tämä vaatii opettajilta kykyä kohdata oppilaat yksilöinä, kuunnella ja oppia heiltä ja välttää oppilaiden yleistämistä heidän kulttuuri- tai kielitaustojensa mukaan. (Kishimoto 2018, 551)

Tuloksia pohdittaessa on tärkeä myös huomioida, että haastattelut sijoittuvan vuoteen 2021, jolloin COVID19-pandemia vaikutti vielä Yhdenvertainen opetus liikunnassa -opintojakson toteutukseen. Vuonna 2023 kurssin käyneet opiskelijat puolestaan pääsivät toteuttamaan käytännön harjoitukset kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä, jolloin eri vuosien opiskelijoille tuli erilainen kokemus kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien opetuksesta. Haastatellut opiskelijat eivät päässeet kurssilla pitämään käytännössä keholliseen kielenopetukseen liittyviä harjoituksia kulttuurisesti moninaisille opetusryhmille. Tämän takia nämä opiskelijat eivät saaneet tällä opintojaksolla käytännön kokemusta kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetuksesta. Opiskelijoiden ja turvapaikanhakijoiden kielityöpajakohtaamisten on havaittu tukevan opiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehitystä (Siljamäki & Anttila 2017, 93). Myös Dervin (2017) on saanut vastaavia tuloksia opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisestä oppimisesta. Hänen tutkimuksessaan havaittiin kokemuksellisen opetuksen kulttuurienvälisyydestä olevan tärkeä osa opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä. (Dervin 2017, 100–101)

Tässä tutkielmassa käytännön harjoitusten myönteinen vaikutus osaamisen kehittymiseen oli opiskelijoiden laajasti kuvaama haastatteluissa ja avoimissa vastauksissa.

Monikulttuurisuuskeskuksen kielityöpajojen poisjäänti harmitti vuoden 2021 opiskelijoita, jotka kokivat, että kokemus olisi vahvistanut heidän osaamistaan toimia kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien kanssa ja lisännyt heidän valmiuksiaan käyttää kehollisia kielenopetusmenetelmiä. Avoimiin kysymyksiin vastanneet opiskelijat taas kertoivat kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisille ryhmille pidettyjen tuntien olleen hyvin tärkeitä oman osaamisen ja itsevarmuuden kehittymiselle. Jokikokon (2002) mukaan opettajilla juuri käytännön kokemus edistää kulttuurienvälistä osaamista, jota koulutuksesta ei ole mahdollista saada. Opettajankoulutuksessa käytännön harjoitukset ja oppimiskokemukset ovat tärkeimpiä osaamisen kehityksessä. (Jokikokko 2002, 91)

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämä pro gradu- tutkielma on toteutettu ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteisiin kuuluu luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Nämä periaatteet ovat ohjanneet meidän työtämme koko tutkielman tekemisen aikana.

Tutkielman tekemiseen ei liittynyt eettisiä ongelmakohtia koskien tutkimukseen osallistujia. Tutkielmassa on käytössä valmis aineisto, jonka on kerännyt liikuntatieteellisen tiedekunnan lehtori Mariana Siljamäki hänen oman kurssinsa opiskelijoilta. Kyseinen aineisto on kerätty yli 15-vuotiailta opiskelijoilta, jotka ovat antaneet tutkimusluvan. Aineisto on pseudonyymisoitu ja valmiiksi litteroitu, joten käsittelimme aineistoa ilman suoria tunnistetietoja. Aineistoa ja tutkielmaan liittyviä tekstejä ja tuloksia säilytimme tutkielman tekoajan henkilökohtaisilla Jyväskylän yliopiston U-aseilla, ja aineistoa käsitteli vain tutkielman tekijät.

Aineistoa kerätessä Siljamäki toimi opettajatutkija roolissa, minkä takia läpinäkyvä ja tarkka kuvaus aineistonkeruuprosessista on erityisen tärkeää. Ferguson ym. (2004, 56) toteavat, että opiskelijoiden käyttäminen osallistujina tiedekunnan omissa laadullisissa tutkimuksissa tuo mukanaan eettisiä haasteita. Nämä eettiset haasteet pohjautuvat opiskelijoiden ja tiedekunnan väliseen suhteeseen, jossa tiedekunta ja opettajatutkija ovat valta-asemassa opiskelijoihin nähden (Cleary ym. 2014, 93; Ferguson ym. 2004, 56). Näin ollen tiedekunnan omia opiskelijoita suositellaan käytettävän vain, jos heidän osallistumisensa on välttämätöntä

tutkimuskysymyksen kannalta. Tutkimuksissa, jotka tähtäävät tiedekunnan koulutuksen ja sen opinto-ohjelmien kehittämiseen, opiskelijoiden osallistuttaminen on usein keskeistä. (Ferguson ym. 2004, 64) Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä heidän opinto-ohjelmaansa kuuluvasta opintojaksosta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa onkin tärkeä pohtia, miten Siljamäen opettajatutkija rooli on voinut vaikuttaa opiskelijoiden haastatteluvastauksiin. On mahdollista, että opiskelijat ovat haastatteluissaan nostaneet esille tai korostaneet sellaisia asioita, joita he arvioivat olevan toivottuja vastauksia. Fergusonin ym. (2004, 65) mukaan, opiskelijat voivat tehdä näin välttääkseen kiusaantuneisuutta, häpeää tai ahdistusta suhteessaan tiedekunnan (ja sen opettajien) kanssa. Näitä ongelmia pyrittiin kuitenkin minimoimaan korostamalla opiskelijoille ennen haastattelun alkua, etteivät heidän vastauksensa tulisi vaikuttamaan opintojakson arvosanaan. Tämän lisäksi opiskelijoille kerrottiin, että he saisivat missä vaiheessa tahansa perua osallistumisensa tutkimukseen syytä kertomatta ja seurauksetta.

Me tutkielman tekijät emme ole osallistuneet haastatteluiden toteuttamiseen tai avointen kysymysten keräämiseen, emmekä tiedä, ketkä opiskelijat näihin osallistuivat. Näin ollen luimme aineiston ulkopuolisten näkökulmasta. Olemme kuitenkin molemmat itse osallistuneet kyseiselle kurssille, Emelie vuonna 2019 ja Kaisa vuonna 2022. Oma esiyymmärryksemme kurssin aiheista voidaan osaltaan nähdä vahvuutena, mutta tiedostamme myös, että tämä on voinut vaikuttaa siihen, miten tulkitsemme aineistoa ja siksi myös tutkimuksen luotettavuuteen. Olemme kuitenkin ottaneet omat lähtökohtamme ja näkemyksemme huomioon tutkimuksen teossa ja esittämällä ne esiyymmärryksessä. Analyysin tekovaiheessa olemme pyrkineet suhtautumaan neutraalisti opiskelijoiden vastauksiin ja kokemuksiin ja omien kokemustemme kriittiseen tarkasteluun. Käyttämässämme tutkimusmenetelmässä analyysi ja tulosten tulkinta on pohjattu teoriataustaan, josta olemme tehneet tulkintoja ja pohdintamme perustuu teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole yksiselitteisiä ohjeita, vaan luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen kokonaisuutena (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158, 163). Tutkimusprosessin läpinäkyvyys, tutkijoiden oman roolin ja heidän toimintansa ovat tärkeitä luotettavuuden kannalta. Analyysiprosessissa pyrimme tekemään mahdollisimman tarkkaa ja johdonmukaista työtä. Tavoittelimme analyysissa totuudenmukaisuutta ja uskottavia tulkintoja perustellen ratkaisumme (Puusa & Juuti 2020, 186). Etenimme analyysissa loogisessa järjestyksessä valitsemamme tutkimusmenetelmän mukaisesti. Olemme esittäneet analyysin

vaiheet lukijalle näkyväksi luvussa 6.3 Aineiston analyysi, jotta lukija saa tarkan kuvan analyysin teosta ilman aiempaa tietoa analyysimenetelmästä. Tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tämän avulla tutkimuksen etenemistä ja analyysin muodostumista on mahdollista arvioida ja tutkimuksen eri vaiheisiin palata (Puusa & Juuti 2020, 186). Tutkimuksen tulososiossa olemme tuoneet esille suoria lainauksia aineistosta, joista johtopäätöksiä on tehty. Tämän avulla lukija näkee analyysiprosessin ja tulosten muodostumisen tutkimuksessa. Samalla tutkittavien oma ääni tulee näkyviin.

Havaintojen luotettavuuden tarkastelemisen lisäksi, laadullisessa tutkimuksessa on syytä pohtia myös havaintojen puolueettomuutta. Luvussa 6.4 Tutkijan positio ja esiymmärrys nostimme esille, kuinka monet tutkijaan liittyvät tekijät, kuten sukupuoli, ikä ja kansalaisuus, vaikuttavat tutkimusprosessin eri vaiheisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 203). The Joan Briggs Instituutin laadullisen tutkimuksen arviointikriteerien mukaan, tutkimuksen arvioinnissa onkin huomioitava tutkijan kulttuuriset ja teoreettiset lähtökohdat (Lockwood ym. 2015). Näitä pyrimme tutkielmassamme kuvaamaan avoimesti ja selkeästi lukijalle esiymmärryksessä (luku 6.4).

Yhtenä tärkeänä osana luotettavuuden arviointia on tutkittavan ilmiön ja valitun tutkimusmenetelmän yhteensopivuus (Puusa & Juuti 2020, 186). Tähän tutkielmaan valitsimme laadullisen tutkimusmenetelmän, sillä se sopii tutkimusmenetelmäksi ihmisten kokemuksia ja yksilöllisiä näkökulmia tutkittaessa (Puusa & Juuti 2020, 76). Teoriaohjaava sisällönanalyysi on tutkittavaan aiheeseen sopiva ja perusteltu, sillä tutkittava aihe liittyy vahvasti teoriataustaan ja halusimme verrata analyysin tuottamia tuloksia aiempaan tutkimukseen, mutta samalla korostaa opiskelijoiden kokemuksia ja nostaa esille aineistossa esille tulevia mielekkäitä asioista tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullista tutkimusta arvioidessa tarkastellaan myös tutkimuksessa käytetyn teoreettisen viitekehyksen yhteyttä aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 238–239). Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen osaamisen mallin käyttämisessä oli sekä vahvuuksia että heikkouksia aineiston analyysiprosessiin nähden. Vahvuutena mallin käytössä aineiston analyysissä koimme olevan sen tarjoama kategorisointi ja teorian yhdistäminen tutkimusaineistoon. Mallin tarjoamat pääluokat edistivät luokittelun tekemistä ja aiempi teoria auttoi tunnistamaan ja selittämään aineistosta esiintyviä ilmiöitä ja piirteitä. Mallin heikkoutena analyysissä oli teorian

rajoittavuus analyysiprosessissa. Valmiit kategorisoinnit mahdollisesti estivät uusien näkökulmien nousemisen esille aineistosta, ja havaintojen luokittelu valmiisiin luokkiin tuntui välillä teennäiseltä. Etenkin toiseen tutkimuskysymyksen analyysiprosessissa jouduimme soveltamaan Jokikokon (2002) kulttuurienvälisen osaamisen mallia jonkun verran. Pohdimme pitkään sitä, oliko kyseinen malli soveltuva toisen tutkimuskysymyksen sisällönanalyysin viitekehyyksi. Tässä tutkielmassa opettajan valmiudet kielellisen moninaisuuden huomioimiseen ja keholliseen kielenopettamiseen määriteltiin kuitenkin osaksi opettajan kulttuurienvälisestä osaamista, jolloin Jokikokon malli soveltuvi mielestämme molempien tutkimuskysymysten viitekehyyksi. Päätimme kuitenkin, että toisen tutkimuskysymyksen analyysin alaluokat muodostettaisiin pelkästään aineistolähtöisesti, sillä aiempi tutkimus ja teoria kehollisesta kielenopetuksesta ei sopinut alaluokkien muodostamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös tutkijatriangulaatiolla. Tämä tarkoittaa tutkimuksen teossa olevan useampi kuin yksi tutkija. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167–168) Useampi tutkija tuo tutkimuksen tekemiseen laajempia näkökulmia ja erilaisia ratkaisuja (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tutkielmassa aineiston analysointivaiheen toteutimme itsenäisesti, mutta tulosten pohdintaan ja johtopäätelmien tekemiseen saatiin kaksi erilaista näkökulmaa.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ollut löytää yleistettäviä totuuksia, vaan kuvailla tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta. Tämän analyysin tuloksia ei siis voida yleistää liikunnanopettajaopiskelijoihin yleisesti. Analyysin luotettavuuteen ja laatuun vaikuttaa tietenkin myös se, että emme ole aikaisemmin tehneet laadullista aineiston analyysiä. Tämän tutkielman pyrkimyksenä oli syventää ymmärrystä siitä, miten liikunnanopettajaopiskelijat hahmottavat tulevan roolinsa liikunnanopettajana erilaisille kulttuurisille ryhmille. Tutkimuksessa käytetty aineisto on valittu tukemaan tätä tavoitetta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Halusimme saada mahdollisimman monipuolisen käsityksen opiskelijoiden kokemuksista, joten analyysissä käytettiin kaikkia kymmentä haastattelua ja vuoden 2023 vastauksia avoimiin kysymyksiin, mikä vahvistaa tulosten luotettavuutta ja auttaa paremmin hahmottamaan liikunnanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tulevasta roolistaan kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppilasryhmien opetuksessa.

8.3 Johtopäätelmät ja tulosten hyödynnettävyys

Tämän pro gradu –tutkielman tuloksia voidaan erityisesti hyödyntää liikunnanopettajakoulutuksen kehittämiseen, mutta myös muiden oppiaineiden, kuin liikuntapedagogiikan opintojen kehittämiseen. Tutkielmamme tulokset vahvistavat liikunnanopettajakoulutuksen kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen sekä kieltenopetukseen liittyvien opintojaksojen tärkeyttä osana liikunnanopettajaksi kehittymistä moninaistuvassa yhteiskunnassa. Tutkielmamme tulosten mukaan lyhytkestoisetkin kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyvät oppimiskokemukset, voivat edistää opiskelijoiden valmiuksia opettaa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisia oppilasryhmiä. Tällaiset oppimiskokemukset voivat parhaimmillaan lisätä opiskelijoiden mielenkiintoa kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta ja saada aikaan tärkeitä oivalluksia. Samalla ne voivat syventää opiskelijoiden ymmärrystä kyseisistä aiheista ja lisätä heidän luottamustaan omaan pärjäämiseen tulevaisuuden opettajantyössä.

Tämän tutkielman tulokset osoittivat opiskelijoiden toivoivan lisää koulutusta ja keskustelua kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta sekä kielen opettamisesta osana liikunnanopettajan työtä. Näiden tulosten perusteella haluaisimme esittää kaksi ehdotusta liikunnanopettajakoulutuksen kehittämiseen. Ensimmäinen ehdotuksemme liittyy liikunnanopettajaopiskelijoiden harjoitteluoppituntien suunnitteluun ja palautekeskusteluihin. Ehdotamme, että kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden huomioimisen otettaisiin pysyväksi osaksi opiskelijoiden oppituntisuunnittelua ja harjoitteluoppituntien palautekeskusteluita. Kuten Dervin (2017, 101) totesi tutkimuksessaan, omien kokemusten tarkastelu ja pohdinta ovat merkittävä keino opiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiselle, mikä edistää myös oman osaamisen soveltamista työelämässä. Keskusteluiden lisääminen harjoitustuntien suunnitteluun ja palautekeskusteluun antaisi opiskelijoille säännöllisin väliajoin tilaisuuden pohtia, miten kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta huomioitiin liikuntatunneilla tai voitaisiin huomioida eri oppilasryhmiä opettaessa ja eri liikuntaympäristöissä. Tämän ehdotuksen toteuttaminen ei vaatisi opintojaksojen lisäämistä tai niiden muuttamista, mutta voisi lisätä keskusteluita kyseisistä aiheista merkittävästi.

Siljamäen ja Anttilan (2021) tavoin, ehdotamme myös laajempia muutoksia liikunnanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan koskien kulttuurienvälisestä osaamisesta, eriarvoisuutta, oikeudenmukaisuutta ja kielitietoisuutta. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi lisäämällä opintojaksoja tai oppimistavoitteita, jo koulutuksessa oleviin opintojaksoihin,

liittyen kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen. Siljamäki ja Anttila (2021, 1) toteavat, että tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja moninaisuutta koskevien opintojaksojen lisäksi, kyseiset aiheet pitäisivät näkyä “punaisena lankana läpi korkeakoulutuksen”. Tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja moninaisuudesta vaaliminen kuuluvat perusopetuksen arvoperustaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16), jolloin niistä oppiminen ja keskusteleminen on erityisen tärkeää opettajankoulutuksessa. Koulutuksen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden vastaavuus liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteisiin sekä huomioida kasvava kulttuurienvälisen osaamisen tarve kouluissa.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkielman perusteella kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten ryhmien opetuksesta olisi aiheellista tehdä tutkimusta työssä olevilta liikunnanopettajilta. Tämä antaisi kuvaa kuinka eri kulttuuritaustaiset ja kielelliset oppilaat otetaan huomioon liikunnanopetuksessa ja miten yhdenvertainen liikunnanopetus toteutuu käytännössä. Tutkimuksessa voisi olla mielekästä myös verrata työelämässä olevien opettajien työvuosien vaikutusta heidän asenteisiinsa kulttuurista moninaisuutta ja kehollista kielenopetusta kohtaan osana liikunnanopetusta. Työelämässä olevien opettajien tutkimuksen avulla pystyttäisiin kehittämään myös liikunnanopettajakoulutusta saamalla kuvan millaista osaamista ja tietoutta työssä tarvitaan tällä hetkellä ja millaisia puutteita osaamisessa on. Näiden tietojen avulla voitaisiin myös suunnitella täydennyskoulutuksia liikunnanopettajille.

Myös oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden huomioimisesta liikunnanopetuksessa olisi aiheellista tutkia. Oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä kuuntelemalla voidaan kehittää liikunnanopetusta ja ymmärtää paremmin eri kulttuuritaustaisten ja kielellisten oppilaiden kokemuksia koulumaailmassa ja liikuntatunneilla. Tiedon avulla voidaan kehittää opettajien osaamista erilaisten oppilaiden kohtaamisessa, sekä opettajankoulutusta vastaamaan paremmin käytännön kohtaamisia tunneilla.

LÄHTEET

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, Ø. F. & Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education - a literature review. *Sport, Education and Society* 27 (1), 1-13. doi:10.1080/13573322.2020.1821182.
- Acquah, E. O., Tandon, M. & Lempinen, S. (2016). Teacher diversity awareness in the context of changing demographics. *European Educational Research Journal* 15 (2), 218–235. doi:10.1177/1474904115611676.
- Alemanji, A. A. (2016). Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland. University of Helsinki, Department of Teacher Education. Väitöskirja. Viitattu 2.5.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6>.
- Alemanji, A. A. (2021). Kohti rasisminvastaista pedagogiikkaa. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja kolonaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 205–220.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Edita Prima. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6670-26-3>.
- Anttila, E. (2019). Migrating pedagogies: encountering immigrant pupils through movement and dance. *The International Journal of Critical Pedagogy* 10 (1), 75–96.
- 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 (6), 609-622. doi:10.1080/17408989.2018.1485141.
- Anttila, E. & Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. Teoksessa K. Bond & S. Gardner (toim.) *Dance and the quality of life*. Cham: Springer, 327–345. doi:10.1007/978-3319-95699-2_19.E.
- Arasaratnam, L. (2016). Intercultural competence. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*, 1–18. doi:10.1093/acrefore/9780190228613.013.68.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching*. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315622255.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Directorate of Democratic Citizenship and Participation. Strasbourg: Council of Europe.
- Barsalou, L. W. (2020). Challenges and opportunities for grounding cognition. *Journal of Cognition* 3 (1): 31, 1-24. doi:10.5334/joc.116.

- Bennett, C. (1995). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Massachusetts: Needham Heights.
- Berner, A. (2024). Tutkijat saivat käsiinsä poikkeuksellisen aineiston, ja tulos oli selvä: Opettajat syrjivät lahjakkaimpia opiskelijoita näiden taustansa vuoksi. Helsingin Sanomat 3.4.2024, HS Ytimessä. Verkkouutinen. Viitattu 10.5.2024. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000010317490.html>.
- Cervantes, C. M. & Clark, L. (2020). Cultural humility in physical education teacher education: A missing piece in developing a new generation of socially just physical education teachers. *Quest* 72 (1), 57-71. doi:10.1080/00336297.2019.1608267.
- Cleary, M., Walter, G. & Jackson, D. (2014). Editorial: Above all, 'do no harm': Key considerations when including students as research participants in higher education settings. *Contemporary Nurse: a Journal for the Australian Nursing Profession* 49 (1), 93-95. doi:10.1080/10376178.2014.11081958.
- Cooperrider, K. (2019). Universals and diversity in gesture: Research past, present, and future. *Gesture*, 18 (2-3), 209-238. doi:10.1075/gest.19011.coo.
- Council of the European Union. (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*, C 189, 15-22. Viitattu 4.2.2024. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02)).
- Cummins, J. (2023). Critical multilingual language awareness: The role of teachers as language activists and knowledge generators. *Language Awareness*, 32 (4), 560-573. doi:10.1080/09658416.2023.2285361.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurien väliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education* 38 (1), 71–86. doi:10.1080/02619768.2014.902441.
- Dervin, F. (2017). "I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63 (1), 87–102. doi:10.1007/s11159-017-9620-y.
- Eskola, J. & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *European Journal of Language Policy* 11 (1), 129–137. doi:10.3828/ejlp.2019.8.

- European Union Agency for Fundamental Rights. (2023). Being black in the Eu. Experiences of people of African descent. Eu survey on immigrants and descendants of immigrants. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2811/327480.
- Ferguson, L. M., Yonge, O. & Myrick, F. (2004). Students' involvement in faculty research: Ethical and methodological issues. *International Journal of Qualitative Methods* 3 (4), 56–68. doi:10.1177/160940690400300405.
- Flintoff, A. Fitzgerald, H. & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education* 18 (2), 73–85. doi:10.1080/09620210802351300.
- Flory, S.B. & McCaughtry, N. (2011). Culturally relevant physical education in urban schools: Reflecting cultural knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 82 (1), 49–60. doi:10.5641/027013611X13098902481789.
- Forsander, A. (2001). Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautamäki (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Yliopistopaino, 31–56.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa N. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education*. E-kirja. doi:10.1007/978-0-387-30424-3.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2001). *Kriittinen Pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education* 34 (3), 317–337. doi:10.1080/02619768.2010.546834.
- Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics in Language teaching* 44 (2), 103-124. doi:10.1515/IRAL.2006.004.
- Hamrus, P. (2006). Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288. Jyväskylä: Jyväskylä Univeristy Printing House.
- Hanks, E. & Eckstein, G. (2019). Increasing English learners' positive emotional response to learning through dance. *TESL Reporter* 52 (1), 72–93.
- Harbon, L. & Moloney, R. (2015). “Intercultural” & “multicultural”, awkward companions: The case in schools in New South Wales, Australia. Teoksessa H. Layne., V. Trémion & F. Dervin (toim.) *Making the most of intercultural education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 15–33.

- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education* (ahead-of-print), 1–22. doi:10.1080/13562517.2021.1989582.
- Hélot, C., Frijns, C., Gorp, K. & Sierens, S. (toim.) (2018). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice*. Berliini & Boston: De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501501326.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hummelstedt, I. (2022). Acknowledging diversity but reproducing the Other. A critical analysis of Finnish multicultural education. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 138. Väitöskirja. Viitattu 20.2.2024. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8077-3>.
- Huovinen, T. (2019). Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. *JYU Dissertations* 135. Väitöskirja. Viitattu 13.5.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7851-8>.
- 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.
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. MOST Policy Papers 4. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Isosaari, A. & Vaajoensuu, M. L. (2002). Maahanmuuttajaopetus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto, 163–170.
- Jaatela, S. & Kinnunen, I. (2018). Kehollisuus osana monikulttuurista liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.4.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201810044337>.
- Jacobs, J. (1999). *Experiential education: the main dish, not just a side course*. Tiivistelmä. ERIC Clearinghouse. Washington, D.C. Viitattu 17.2.2024. <https://eric.ed.gov/?id=ED438140>.
- 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*. Oulu: Oulun yliopisto, 85–95.

- Jokikokko, K. (2005). Perspectives on intercultural competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.). Conditions for intercultural learning and cooperation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education* 27 (3), 217–230. doi:10.1080/14675986.2016.1150648.
- Jokikokko, K. (2021). Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatusta: teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. Teoksessa E. Laasonen-Tervaoja, K. Jokikokko & J. Stevenson (toim.), Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa, 5–28. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTiMat%20%281%29.pdf>
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J. & Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review* 37, 100480. doi:10.1016/j.edurev.2022.100480.
- Juva, I. & Holm, G. (2017). Not all students are equally equal: Normality as Finnishness. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.) The state, schooling, and identity. *Education Dialogues with/in the Global South*. Singapore: Palgrave Macmillan. 213–232.
- Jyväskylän yliopisto. (2009). Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2009–2011. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino.
- Jyväskylän yliopisto. (2014). Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014–2017. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Jyväskylän yliopisto. (2021). Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2020–2023. Verkkosivu. Viitattu 26.4.2024. <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/opintojakso/lpea1101/>.
- Jyväskylän yliopisto. (2022a). Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma, liikuntatieteiden kandidaatti ja maisteri (3 v+ 2 v). Verkkosivu. Viitattu 8.2.2024. <https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/liikuntapedagogiikan-kandidaatti-ja-maisteriohjelma-liikuntatieteiden-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-1>.
- Jyväskylän yliopisto. (2022b). Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisterikoulutus. Verkkosivu. Viitattu 8.2.2024. <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/koulutus/lpekandimaisterikou/>.
- Kaasila, M., Mäki, N., Vuori, P. & Berglund, P. (2019). Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -

https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf.

- Karacabey, M. F., Ozdere, M. & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research* 8 (1), 383–393. doi:10.12973/eu-jer.8.1.383.
- Kerwin, B. (2010). *Cultural diversity: Issues, challenges, and perspectives*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Keskinen, S. & Andreassen, R. (2017). Developing theoretical perspectives on racialisation and migration. *Nordic Journal of Migration Research* 7 (2), 64–69. doi:10.1515/njmr-2017-0018.
- Keskinen, S., Skaptadóttir, U. D. & Toivanen, M. (2019). Narrations of homogeneity, waning welfare states, and the politics of solidarity. Teoksessa S. Keskinen, U. D. Skaptadóttir & M. Toivanen (toim.) *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity*. Abingdon: Routledge, 1–17.
- Keskinen, S. & Vuori, J. (2012). Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointi yhteiskunnassa. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & A. Hirsisaho (toim.) *Monikulttuurinen sukupuoli, kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes print. 7–35.
- Kishimoto, K. (2018). Anti-racist pedagogy: from faculty’s self-reflection to organizing within and beyond the classroom. *Race Ethnicity and Education* 21 (4), 540–554. doi:10.1080/13613324.2016.1248824.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) (2011). *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto.
- Ko, B., Lee, H., He, Y. & Iserbyt, P. (2024). Intercultural competence in physical education teacher education: Virtual exchange through global link. *International Journal of Kinesiology in Higher Education* 8 (1), 37–49. doi: 10.1080/24711616.2023.2186290.
- Kosmas, P., Ioannou, A. & Zaphiris, P. (2019). Implementing embodied learning in the classroom: Effects on children’s memory and language skills. *Educational Media International* 56 (1), 59–74. doi:10.1080/09523987.2018.1547948.
- Kosmas, P. & Zaphiris, P. (2019). Embodied interaction in language learning: Enhancing students’ collaboration and emotional engagement. Teoksessa D. Lamas, F. Loizides, L. Nacke, H. Petrie, M. Winckler & P. Zaphiris (toim.) *Human-computer interaction –*

- INTERACT 2019. Lecture Notes in Computer Science vol 11747. Cham: Springer, 179–196. doi:10.1007/978-3-030-29384-0_11.
- Kosmas, P. & Zaphiris, P. (2020). Words in action: Investigating students' language acquisition and emotional performance through embodied learning. *Innovation in Language Learning and Teaching* 14 (4), 317-332. doi:10.1080/17501229.2019.1607355.
- Kotimaisten kielten keskus. (s.a.) Kielet. Verkkosivu. Viitattu 12.5.2024. <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet>.
- Kromidas, M. (2011). Troubling tolerance and essentialism: The critical cosmopolitanism of New York city schoolchildren. Teoksessa F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (toim.) *Politics of Interculturality*. Lontoo: Cambridge Scholars Publishing, 73–98.
- Lahti, J. (2016). Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisteritutkintoon, Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 251. Väitöskirja. Viitattu 8.2.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6897-7>.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023. (2023). Viitattu 14.5.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230681>.
- Lasonen, J., Halonen, M., Pini Kemppainen, R. & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) *Kulttuurienväläinen osaaminen 102 koulutuksessa ja työelämässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–21.
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. [Diversity of linguistic expertises and translanguaging in the classroom]. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13*. 70–90.
- Liikunnan kehitysyhteistyö. (s.a.). Spurtataan yhdessä kohti kestävän kehityksen maaliviivaa! Verkkosivu. Viitattu 14.12.2022. <https://liike.fi/opiskele/verkkokurssi/>
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. AFinLA:n vuosikirja: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 75, 11–29.
- Lleixà, T. & Nieva, C. (2020). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society* 25 (2). 185–198. doi:10.1080/13573322.2018.1563882.

- Lockwood, C., Munn, Z. & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: Methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-based Healthcare* 13 (3), 179-187. doi:10.1097/XEB.0000000000000062.
- Louhela, V. (2012). Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 130. Väitöskirja. Viitattu 12.5.2024. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7851-8>
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice* 52 (2), 98–109. doi:10.1080/00405841.2013.770327.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (2019). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2019:2a Viitattu 3.1.2024. www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Löytty, O. (2005a). Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Löytty, O. (2005b). Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa: Löytty, O. (toim.) *Rajanylityksiä: Tutkimusreitit toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 7–26.
- Macedonia, M. (2019). Embodied learning: Why at school the mind needs the body. *Frontiers in Psychology* 10, 2098. doi:10.3389/fpsyg.2019.02098.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura ry:n julkaisuja.
- Meer, N. & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies* 33 (2), 175–196. doi:10.1080/07256868.2011.618266.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1. painos. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College. Columbia university.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The Socio-political context of multicultural education*. Amherst: University of Massachusetts.

- Nnawulezi, N., Case, K. A. & Settles, I. (2020). Ambivalent white racial consciousness: Examining intersectional reflection and complexity in practitioner graduate training. *Women Ther* 43 (3–4), 365–388. doi:10.1080/02703149.2020.1729476.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural teacher education: from awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education* 46 (4), 267–273. doi:10.1177/002248719504600.
- Opetushallinnon tilastopalvelu. (2023). Tutkinto-opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus. Verkkosivu. Viitattu 13.5.2024. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Tutkinto-opiskelijoiden%20kansainv%C3%A4linen%20liikkuvuus%20-%20vuosi.xlsb.
- Opetushallitus. (2017). Kielitietoinen opetus – Kielitietoinen koulu. Opetushallituksen opas 2017:4. Viitattu 5.1.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf.
- Opetushallitus. (s.a.). Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Verkkosivu. Viitattu 21.11.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kulttuurinen-moninaisuus-ja-kielitietoisuus>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). Kehittämishjelma maahanmuuttajien kotouttamiseksi liikunnan avulla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:16. Viitattu 10.1.2024. julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75577/tr16.pdf?sequence=1.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. (2020). Viitattu 8.2.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>.
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (2004). Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 20.9.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 8.2.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>.
- Poulter, S., Riitaoja, A. L. & Kuusisto, A. (2016). Thinking multicultural education ‘otherwise’ – from a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. *Globalisation, Societies and Education* 14 (1), 68–86. doi:10.1080/14767724.2014.989964.

- Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus, 75–85.
- Räsänen, R. (2000). The global village as a challenge for teacher education. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.) *Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching: Special Focus on Gender and Multicultural Issues*. Oulu: Oulun yliopisto, 115–130.
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M., Lubans, D. R. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children’s attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise* 43 45-54. doi:10.1016/j.psychsport.2018.12.017.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P. & van de Vijver, F. J. R. (2019). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students’ intercultural competence. *European Journal of Social Psychology* 50 (2), 323-346. doi: 10.1002/ejsp.2617.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. E-kirja. Exeter: Imprint Academic. Viitattu 23.2.2024.
- Seikkula, M. & Hortelano, P. (2021). Arjen rasismi ja rasisminvastaisuus arjessa. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja kolonialisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 147–160.
- Siljamäki, M., Anttila, E. & Ponkilainen, M. (2017). Kulttuurienvälinen osaaminen liikuntakasvatuksessa: opiskelijoiden kokemuksia turvapaikanhakijoille pidetyistä liikunnallisista kielityöpajoista. *Liikunta ja tiede* 54 (6), 88–94.
- Siljamäki, M. & Anttila, E. (2020). ”Liikuta kehoa, taivuta kieltä, näin on oppimisessa paljon mieltä!”: Liikuntakasvattajat monikulttuuristen ryhmien kielen opettajina. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 2020 (2). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202005053040>.
- Siljamäki, M. & Anttila, E. (2021). Developing future physical education teachers' intercultural competence: The potential of intertwining of transformative, embodied, and critical approaches. *Frontiers in Sports and Active Living* 3. doi:10.3389/fspor.2021.765513.
- Siljamäki M. & Anttila E. (2022). Näkökulmia kulttuuriseen moninaisuuteen: kulttuurienvälisen osaamisen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 59 (3), 99–106.

- Siljamäki, M. & Anttila, E. 2024. Forthcoming article.
- Sahlström, E. & Silliman, M. (2024). The extent and consequences of teacher biases against immigrants. IZA Discussion Paper No. 16899. Viitattu 10.5.2024. doi:10.2139/ssrn.4788213.
- Sliwa, S., Nihiser, A., Lee, S., McCaughtry, N., Culp, B. & Michael, S. (2017). Engaging students in physical education: key challenges and opportunities for physical educators in urban settings. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 88 (3), 43–48. doi:10.1080/07303084.2017.1271266.
- Soilamo, O. (20). Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:267. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3520-8>.
- Standal, Ø. F. (2020). Embodiment: Philosophical considerations of the body in adaptive physical education. Teoksessa J. A. Haegele, S. R. Hodge & D. R. Shapiro (toim.) *Routledge Handbook of Adapted Physical Education*. Lontoo: Routledge, 227–238. doi:10.4324/9780429052675-18.
- Sutela, K., Kivijärvi, S. & Anttila, E. (2021). Moving encounters: embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.) *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education – A Changing Game*. New York, NY: Routledge, 89–101.
- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Kasvatusalan tutkimuksia 37*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Kieli- ja kulttuurivähemmistöt*. Verkkosivu. Viitattu 1.5.2024. <https://thl.fi/aiheet/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kieli-ja-kulttuurivahemmistot>.
- Tilastokeskus. (2022). *Syntyperä ja taustamaa ikäryhmän ja sukupuolen mukaan maakunnittain, 1990–2022*. Verkkosivu. Viitattu 17.3.2024 https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rt.px/table/tableViewLayout1/.
- Trotman, C. J. (2002). *Multiculturalism: Roots and realities*. Indiana: Indiana University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Unesco. (1982). Mexico City declaration on cultural policies. World Conference on Cultural Policies. Mexico City, 26 July – 6 August 1982. Viitattu 1.5.2024. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals401.pdf.
- Vastamäki, J. (2004). Maahanmuuttajan liikuntatunti – Liikunnanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 26.4.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004939428>.
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. Teoksessa T. L. Good (toim.) 21.st Century Education: A Reference Handbook (vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 49–57.
- Virta, A. & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjanen & K. Nyysälä (toim.). Maailman osaavin kansa 2020- Koulutuspolitiikan keinot mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Walseth, K. (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society* 20 (3), 304–322. doi:10.1080/13573322.2013.769946.
- Wike, R., Stokes, B. & Simmons, K. (2016). Europeans fear wave of refugees will mean more terrorism, fewer jobs. Pew Research Centre. Viitattu 29.5.2024. <http://www.pewglobal.org/2016/07/11/europeans-fear-wave-of-refugees-will-mean-more-terrorism-fewer-jobs/>.
- Wilkins, C. & Lall, R. (2011). 'You've got to be tough and I'm trying': Black and minority ethnic student teachers' experiences of initial teacher education. *Race, Ethnicity & Education* 14 (3), 365–386. doi:10.1080/13613324.2010.543390.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. (2014). Viitattu 8.2.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>.
- Zacheus, T., Koski, P., Rinne, R. & Tähtinen, J. (2012). Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja A:212. Turku: Painosalama.

- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M. L. & Kivirauma, J. (2017). Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra* 129 (1), 3–15.
- Zeichner, K. (1996). Educating teachers for cultural diversity. Teoksessa K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (toim.) *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*. New York: Teachers' college press, 150–167.
- Zhu, H., Li, W. & Jankowicz-Pytel, D. (2020). Translanguaging and embodied teaching and learning: Lessons from a multilingual karate club in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (1), 65-80. doi:10.1080/13670050.2019.1599811.
- Åsh, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2016). Encountering worldviews: pupil perspectives on integrative worldview education in a Finnish secondary school context. *Religion & Education* 43 (2). 208-229. doi:10.1080/15507394.2015.1128311.

LIITTEET

LIITE 1. Avoimet kysymykset kevät 2023.

- Koulussa on aiempaa enemmän ukrainalaisia, mutta myös muilta konfliktialueilta tulleita oppilaita. Kerro kokemuksistasi, jos olet opettanut heitä. Minkälaisia haasteita olet kokenut tai millaisia haasteita ennakoit kokevasi konfliktialueilta tulevien oppilaiden opetuksessa tulevaisuudessa?
- Millaisena näet tällä hetkellä omat valmiutesi opettaa suomen kieltä kehollisesti ja toiminnallisesti, liikuntakasvatuksen yhteydessä?
- Millaisia ajatuksia sinulla on nyt teemasta ”liikunnanopettaja kielenopettajana”?
- Miten näet liikunnanopettajana oman roolisi ja tulevan työnkuvasi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotouttamisessa? Kuvaile omin sanoin, voit kertoa myös konkreettisia esimerkkejä!
- Mitä muuta haluat kertoa oppimiseesi ja ajatuksiisi liittyen yhdenvertainen opetus liikunnassa -kurssista? Voit kertoa myös esimerkkejä tai tilanteita kurssilta.

LIITE 2. Esimerkki havaintojen pelkistämisestä ja luokittelusta.

Pääluokka: Tietoisuus (tutkimuskysymys 2)			
	Alkuperäinen ilmaus:	Pelkistys:	Alaluokka:
H1	<p>“esimerkiks sit tossa kielenopetuksessa niin vaikka assosioit sä jonkun liikkeen johonkin termiin tai jonkun vaikka esimerkiks laulun, et kyllähän sitä lapsuudesta itekin muistaa vielä kaikki laulut missä on käytetty kroppaa”</p>	<p>Liikkeen yhdistäminen sanojen oppimiseen = muistaa sanoja hyvin</p>	<p>Keholliset opetusmenetelmät ja kielen oppiminen (F)</p>
H2	<p>“ja liikunnanopettajan rooli ehkä siinä kielenopettamisessa on siinä mielessä hyvä, et se puhe ei oo koko ajan siinä läsnä. Et kun sitä tulee sitä semmoista kehollista ja liikettä on siellä. Niin se ei oo vain se semmoinen et sä puhut eri kieltä ja me puhutaan toista kieltä, et pystyy hyvin paljon pystyy tekeen ilmankin sitä kieltä”</p>	<p>Liikuntatunneilla puhe ei korostu, voi kommunikoida ilman yhteistä kieltä</p>	<p>Liikuntatunnit kielen oppimisen areenana (E)</p>
H3	<p>“mä muistan ainaki... yhen mun kaverin, niin se oli tosi sellanen rauhallinen ja ehkä ei puhunu niin paljon, mutta sanoi niin ku... sanoja rauhallisesti ja sitte myös näytti itse kehollaan, että miten tää toimii ja..., että vaikka näytti, että..., käsillä, että voitko tulla lähemmäs, tai voisitteko tulla lähemmäs ja näin pois päin, että se..., se just, ku... on kädet mukana, ku puhuu, niin se auttaa tosi paljo myös... liikunnan opetuksessa”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kehollisella viestinnällä puheen tärkeys vähenee 2. Kehollinen viestintä tukee ymmärtämistä 	<p>Kehollinen ja sanallinen vuorovaikutus (D)</p>

H4	<p>“No, kyllä mä uskon, että sitä... Liikunta on kumminki... universaali kieli, ni... Mä uskon, et mä iteki puhun aika hyvin liikuntaa, ni...”</p>	<p>1. Liikunta universaali kieli 2. Osaa puhua liikuntaa</p>	<p>Liikuntatunnit kielen oppimisen areenana (E)</p>
H5	<p>“Ni ehkä just seki... opettaa, tai opetti, siihen, että... miltä se tuntuu mennä toiseen maahan ja tietysti, ku ei välttämättä oo sitä tukiverkkoa heti alussa ja on vähä epävarmuutta sitten kielestä ja kaiken suhteen”</p>	<p>Omat kielikokemukset voivat auttaa ymmärtämään toisia</p>	<p>Omat kokemukset kielitietoisuuden edistäjinä (G)</p>
H6	<p>“käytiin nyt sillä tän kevään kursilla, sitä semmosta keho..., tain miten voi esim. kehon kautta... opettaa sitä, tai keholla opettaa sitä kieltä. Niin se oli mun mielest tosi... hyvä, et semmosta varmasti, että elekielelläki voi aika paljon niin ku pelata, et vaik ei ois yhteistä kieltä”</p>	<p>Keholla voi kommunikoida, vaikka ei yhteistä kieltä</p>	<p>Kehollinen ja sanallinen vuorovaikutus (D)</p>
H8	<p>“Mutta sitten ylipäätänsä se, että se on hausempaa, niin sitä jaksaa varmaan tehdäkin paljon kauemmin ja sitä kautta myös oppii paremmin.”</p>	<p>Kehollinen oppiminen hausempaa → jaksaa kauemmin → oppii paremmin</p>	<p>Keholliset opetusmenetelmät ja kielen oppiminen (F)</p>
H9	<p>“kyllä se silloin varsinkin, kun oli semmoinen sana- ja liikeyhdistelmä, monilla oli just semmoinen. Tavallaan sanottiin eläimen nimi ja tavallaan sitten liikuttiin sen eläimen mukaan.</p>	<p>Sanojen yhdistäminen liikkeisiin → vahva muistijälki ainakin hetkeksi</p>	<p>Keholliset opetusmenetelmät ja kielen oppiminen (F)</p>

	Niin kyllähän se aika vahvan muistijäljen siihen hetkeksi ainakin loi. Ja jos sitä olisi kerrattu, niin ihan varmasti saattaisi vieläkin muistaa”		
H10	“siinä ois ihan mistä vaan maailman kolkasta voinu olla ihminen, joka ei tajuu sannaakaa suomee tai sannaakaa englantia, niin... se venyttely nyt on semmonen, et se... kyllä, ku katot... mitä se opettaja tekkee, ni. Kun pittää, ei mittään ihmeen jooga-asanoita kuitenkaan, vaan ihan normaaleja venytyksiä, niin... ossaa sitte tehä perässä kans”	Liikuntaan voi usein osallistua, vaikka ei osaa kieltä	Liikuntatunnit kielen oppimisen areenana (E)

LIITE 3. Esimerkki tulosten koontitaulukosta.

Pääluo ka	Asenteet			
Alaluok at	Avoimuus	Moninaisuude n kunnioittamin en	Yhdenvertaisuus/oikeudenm ukaisuus	Halu itsensä kehittämiseen
Haastatt elu 1	Aa_Eri kulttuurien kohtaaminen on avartanut omaa ajattelua, Aa_Avarakatseis uus	Ba_Muiden arvostus Bb_Kunnioitu s muita kulttuureja kohtaan, Bc_Suhtautum inen muiden kulttuurien toimintatapoih in suvaitseva	Ca_Kaikilla on oikeus yhdenvertaiseen kohteluun ja ilon ja onnen kokemuksiin	
Haastatt elu 2	Aa_Avoimuus ja hyväksyntä muita kohtaan, Ab_Halu ymmärtää muita kulttuureja	Ba_Arvostus muita kohtaan, Bd_Erilaisuus on vahvuus		
Haastatt elu 3				Ra_Jatkuva halu tulla paremmaksi yhdenvertaisuutt a edistäväksi opettajaksi
Haastatt elu 4	Aa_Avoin ja suvaitsevainen asenne muita kohtaan		Cb_Ei etukäteen tuomitse oppilaita lähtökohtien perusteella	
Haastatt elu 5		Be_Kunnioitta a uskontoja	Ca_Kaikilla sama asema ja pystyy olemaan oma itsensä	

Haastatt elu 6	Aa_Avarakatseisuus	Bb_Oikeanlainen asenne eri kulttuurien ymmärtämisessä	Cc_Jokaisen kohtaaminen yksilönä, Cc_kohtaa jokaisen yksilönä	
Haastatt elu 7			Ca_Kaikki ovat samanlaisia Cd_Yhdenvertaisuus lähellä sydäntä, Ce_Ennakkoluulot ovat turhia	
Haastatt elu 8	Ac_Avoimisuhtautuminen edistää oppimista, Ad_Monikulttuurisuus positiivinen asia			Rb_Halu oppia, ei koe olevansa valmis Rc_Halu kehittyä huomaamaan rasismia, jotta osaa puuttua siihen
Haastatt elu 9	Aa_Avoimiasenne	Bf_Ei pidä kulttuurista moninaisuutta haasteena	Ca_Ihmisten kanssa toimiessa huomaa, että muut eivät ole niin erilaisia	Rb_Halu oppia lisää ja saada kokemuksia Rd_Halu tietää lisää eri uskonnoista, Rd_Mielenkiinto uskonnoista oppimista kohtaan
Haastatt elu 10			Ce_Oppimista tukeva suhtautuminen, Cb_Myönteinen asenne oppilaita kohtaan riippumatta heidän taustoistaan	