

”...se on semmone mukava ope – mukava ja rento ja pitää hyvin huolta meistä kaikista siellä tunneilla...”

MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN KOKEMUKSIA LIKUNNANOPETTAJISTA
KOULULIKUNTATUNNEILLA

Mirva Moisio & Johannes Peltoniemi

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevät 2014
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Moisio, M & Peltoniemi, J. 2014. ”...se on semmone mukava ope – mukava ja rento ja pitää hyvin huolta meistä kaikista siellä tunneilla...” Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista koululiikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 106 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta tuomalla esiin sellaisia kokemuksia, jotka olivat maahanmuuttajaoppilaille itselleen merkityksellisiä.

Tutkimus oli menetelmällisiltä perusratkaisuiltaan laadullinen, jossa oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kuutta maahanmuuttajaoppilasta. Haastateltavat olivat iältään 18-20 -vuotiaita ja he olivat asuneet Suomessa 5-10 vuotta. Tutkimusajankohtana haastateltavat opiskelivat Keski-Suomessa joko lukiossa tai ammattikoulussa. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teema-haastatteluna ja kerättiin touko- ja kesäkuun 2013 aikana. Saatu laadullinen haastatteluaineisto litteroitiin ja se analysoitiin sisällön analyysillä.

Haastatellut maahanmuuttajaoppilaat kokivat liikunnanopettajan persoonan ja vuorovaikutuksen tärkeimmiksi tekijöiksi koululiikuntatunnilla. Liikunnanopettaja koettiin välittäväksi, rajoja asettavaksi ja turvalliseksi aikuiseksi sekä avoimeksi ja helposti lähestyttäväksi inhimilliseksi ihmiseksi, joka pitää työstään ja kannustaa sekä tukee oppilaitaan. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että liikunnanopettajan kanssa käytävä verbaalinen kanssakäyminen oli haasteellista, joka ilmeni ymmärretyksi tulemisen ja ymmärtämisen vaikeuksina. Maahanmuuttajaoppilaiden kokeman mukaan liikunnanopettajilla ei ollut aikaa kohdata heitä. Tämän lisäksi maahanmuuttajaoppilaat kokivat, ettei heillä ollut mahdollisuutta tuoda esiin omaa kulttuuriaan liikuntatunneilla. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat kuuluvansa liikuntaryhmään ja se koettiin tärkeäksi. Haastateltujen oppilaiden mukaan liikunnanopettajan toiminnalla on suuri merkitys sille, miten maahanmuuttajaoppilas pääsee osaksi liikuntaryhmää. Oppilaat katsoivat voivansa vaikuttaa liikuntatunnin päätöksentekoon.

Tulokset kannustavat näkemään liikunnanopettajan työn kasvatuksellisen luonteen merkityksellisenä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Liikunnanopettajilta tarvitaan haasteisiin tarttuvaa työtettä työskenneltäessä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa ja tätä tulisi yhteiskunnan tukea. Liikunnanopettajakoulutusta tulisi entisestään kehittää vastaamaan työtodellisuutta monikulttuurisuus- sekä tunne- ja vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta. On tärkeää lisätä monikulttuuristen oppilasryhmien kanssa toimivien liikunnanopettajien tietoisuutta maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksista ja siten edesauttaa liikunnanopettajan ja maahanmuuttajaoppilaan välistä yhteistyötä.

Avainsanat: maahanmuuttaja, maahanmuuttajaoppilas, kokemus, koululiikunta, liikunnanopettaja.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLLYS	3
1 JOHDANTO	5
2 ESIYMMÄRRYS	8
3 MAAHANMUUTTAJA OSANA SUOMALAISTA YHTEISKUNTAA.....	11
3.1 Maahanmuuttajan monet kasvot	11
3.2 Maahanmuuttajat Suomessa.....	12
3.3 Maahanmuuttaja tasavertaisena kansalaisena	15
3.4 Maahanmuuttaja kotoutumisprosessissa	17
3.5 Liikunnan osuus maahanmuuttajien kotoutumisessa	19
4 MAAHANMUUTTAJAN KOULUTUSPOLKU	21
4.1 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa	21
4.2 Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuspolku	22
4.3 Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet koulussa	23
4.4 Maahanmuuttajaoppilas liikunnanopetuksessa	25
5 KOULULIIKUNTA KOKEMUKSEN TILANA.....	28
6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
7 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KUVAUS	31
7.1 Tutkimuksen taustasitoumuksista	31
7.2 Laadullinen tutkimus.....	32
7.3 Fenomenologis- hermeneuttinen asenne	33
7.4 Tutkittavat henkilöt	34

7.5 Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	36
7.6 Aineisto ja sen käsittely	39
8 TUTKIMUSTULOKSET	42
8.1 Koettu autonomia ja liikuntatunneilla viihtyminen.....	42
8.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	45
8.3 Liikunnanopettaja kasvatustyön ammattilaisena.....	49
8.4 Liikunnanopettajan toiminta opetus-oppimistapahtumassa	52
8.5 Opettaja inhimillisenä ihmisenä.....	58
8.6 Oppilaan kohtaaminen	61
8.7 Koululiikunnan merkitys hyvinvointiin	63
9 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI.....	67
9.1 Luotettavuuden arviointi	67
9.1.1 Luotettavuus maahanmuuttajaoppilaiden haastattelemisessa	68
9.1.2 Aineisto ja analyysi	70
9.1.3 Tulosten uskottavuus ja tutkimusraportin eheys	71
9.2 Eettisyyden arviointi	73
10 POHDINTA	78
10.1 Johtopäätökset.....	78
10.1.1 Liikunnalla kasvattamisen merkitys.....	78
10.1.2 Opettajan työmoraaalin ja yhteiskunnallisen tilan välinen suhde.....	79
10.1.3 Liikunnanopettajakoulutus ja työtodellisuus	81
10.2 Jatkotutkimusajatukset	83
10.3 Elämmekö keskellä vastakkainasettelua?	84
LÄHTEET.....	86
LIITTEET	98

1 JOHDANTO

Joulukuun alussa 2013 kerrottiin Suomen pudonneen ensi kertaa Pisa-vertailussa kärkikymmenikön ulkopuolelle (Helsingin sanomat 2013). Nopeimmat ehdivät vetämään johtopäätöksiä siitä, että maahanmuuttajaoppilaat olivat syypäänä Pisa-tulosten heikentymiselle (Aamulehti 2013). Vaikka ensimmäisen polven maahanmuuttajaoppilaat menestyivätkin Pisa-vertailussa tuntuvasti heikommin kuin syntyperäiset suomalaisoppilaat, ei maahanmuuttajaoppilaiden heikompi koulumenestys kuitenkaan ollut vaikuttamassa kokonaistuloksen heikentymiseen niin paljoa kuin oletettiin (Helsingin sanomat 2013; Aamulehti 2013).

Maahanmuuttajien koulunkäynnistä ja vaikutuksesta koulujen arkeen on kuitenkin keskusteltu menneinä vuosina paljon. Muun muassa opettajat ovat olleet huolissaan maahanmuuttajien määrän lisääntymisestä. Opettajat ovat pelänneet sitä, että heidän resurssinsa eivät riitä tarjoamaan tarpeeksi laadukasta opetusta kaikille oppilaille. Tämä on taas vaikuttanut siihen, että maahanmuuttajien täyttämät koulut eivät kelpaa kaikille suomalaisille. Ne syntyperäisten lasten vanhemmat, joilla on ollut tarpeeksi varallisuutta, ovat valinneet niitä alueita ja kouluja, joita ovat halunneet. (YLE 2009; Helsingin Sanomat 2009.)

Työ- ja elinkeinoministeriön (2014) ennusteiden mukaan ulkomaalaisten määrä Suomessa tulee kasvamaan vuoteen 2030 mennessä noin puoleen miljoonaan henkilöön (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014a). Kotoutumiseen panostamalla voidaan tulevaisuudessa välttyä suurilta syrjäytymisen kustannuksilta ja samalla voidaan välttyä myös eri väestöryhmien välisten suhteiden kärjistykseltä (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 14). Kotoutuakseen maahanmuuttajan on kuitenkin voitava tuntea itsensä osaksi yhteiskuntaa. Koulutus näyttelee maahanmuuttajan kotoutumisessa merkittävää osaa. (Maahanmuuton tulevaisuus 2020 2013, 19.)

Maahanmuuttajaoppilaiden tilanteeseen tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota, sillä koululla on keskeinen merkitys sille, miten uusien ryhmiemme integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan onnistuu, ja miten kulttuurisesti varsin yhtenäinen kansa siirtyy hallitusti kohti entistä moniarvoisempaa yhteiskuntaa. Maahanmuuttajien lasten oikeuksien ja tasavertaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen on tärkeää sekä tasa-arvon toteutumisen kannalta että heidän tulevaisuutensa vuoksi: koulutus luo edellytykset aktiiviseen kansalaisuuteen, työelämään ja hyvinvointiin. (Jakku-Sihvonen 2008, 3.)

Liikunnan on todettu olevan yksi maahanmuuttajien kotoutumista edistävä tekijä ja suomalaisten ja maahanmuuttajien välisellä liikunnallisella kanssakäymisellä on nähty olevan rasismia vähentävä ja suomen kielen oppimista sekä suvaitsevaisuutta lisäävä vaikutus (Myrén 1999, 114-116; Zacheus 2010). Myös koululiikunnan on nähty vaikuttavan positiivisesti monikulttuurisen ympäristön luomisessa (Kouli & Papaioannou 2006). Suomessa tehtyjä tutkimuksia monikulttuuristen liikuntaryhmien liikuntakokemuksista on kuitenkin tehty vielä niukasti (Siljamäki 2013). Vastamäki (2004) tutki pro gradu -tutkielmassaan monikulttuuristen liikuntaryhmien liikuntakokemuksia liikunnanopettajien näkökulmasta. Siinä liikunnanopettajat kokivat maahanmuuttajien muukaantulon liikuntatunneille lisänneen työn haasteita ja työmäärää. (Vastamäki 2004, 64.) Samansuuntaisiin johtopäätöksiin päätyi myös Soilamo (2008) väitöstutkimuksessaan, jossa hän tutki maahanmuuttajia opettavien luokanopettajien kokemuksia työstään. Maahanmuuttajien näkökulmasta liikuntakokemuksia ovat tutkineet pro gradu -tutkielmissaan ainakin Lehtosaari (2009), Heinonen (2009), Medjadji (2007) sekä Taavitsainen & Virolainen (2006). Kyseisissä tutkimuksissa erityiskysymyksiksi nousivat muun muassa maahanmuuttajatyttöjen heikompi liikunta-aktiivisuus suhteessa maahanmuuttajapoikiin, kieliongelmat, uskonnon asettamat rajoitukset pukeutumiselle sekä syrjinnän ehkäiseminen (Lehtosaari 2010; Heinonen 2009; Medjadji 2007; Taavitsainen & Virolainen 2006.)

Koska liikunta on joidenkin tutkimusten mukaan todettu olevan maahanmuuttajien kotoutumista edistävä tekijä ja monikulttuuristen liikuntaryhmien liikuntakokemuksia on tutkittu varsin vähän (Siljamäki 2013; Myrén 1999, 114-116), voidaan todeta, että maahanmuuttajaoppilaiden kokemusten tutkiminen liikunnanopettajista ja koululiikunnasta on vähintäänkin perusteltua. Koululiikuntakokemukset voivat vaikuttaa siihen, muodos-

tuuko maahanmuuttajalle liikunnallinen elämäntapa. Siksi onkin tärkeää kysyä maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta, jotta voisimme turvata maahanmuuttajaoppilaalle mielekkään, tasa-arvoisen ja innostavan koululiikuntakokemuksen ja kykenisimme edesauttamaan maahanmuuttajien kotoutumista. Tämä mahdollistaa osaltaan rakentamaan tasokas, suvaitseva ja monikulttuurinen suomalainen yhteiskunta ilman vastakkainasettelua eri väestöryhmien kesken.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta. Pyrkimyksemme on tuoda esille sellaisia maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia, jotka ovat heille itselleen merkityksellisimpiä. Haluamme löytää maahanmuuttajaoppilaiden kokemusten myötä jotain sellaista, johon liikunnanopettaja pystyy vaikuttamaan käytännön työssään edesauttaakseen maahanmuuttajaoppilaan koululiikunnassa viihtymistä. Toivomme tavoittavamme niin myönteisiä kokemuksia kuin kipukohtiakin.

Käsillä olevassa tutkimuksessa käytetään termiä *maahanmuuttaja* kuvaamaan henkilöä, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen aikomuksenaan asettua Suomeen pitkäaikaisesti muuta kuin matkailua varten (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386; Talib, Löfström & Meri 2004, 20; Talib 2002, 18). Termillä *maahanmuuttajaoppilas* puolestaan tarkoitetaan maahanmuuttajalasta tai nuorta, joka käy Suomessa koulua peruskoulussa tai toisella asteella.

2 ESIYMMÄRRYS

Suomalaiseen yhteiskuntaan, yliopisto-opiskelijoina tiedeyhteisöön sosiaalistuneina ihmisinä ja tämän tutkimusprosessin tutkijoina tarkastelemme tutkielmamme aihepiiriä tietynsävyiset linssit päässämme tiedostaen mutta myös tiedostamatta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123, 129–131). Emme ainoastaan tarkastele valitsemaamme aihepiiriä, vaan olemme osa sitä tuomalla oman itsemme käsillä olevan laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessiin (Varto 1996, 26). Vaarana on, että tarkastelemme tutkittavaa ilmiötä vain käsitystemme rajoittamana toteuttaen tutkielmassa tiedostamatta omia tarkoituksiperiämme tai toimimalla haastateltavien puolestapuhujana. Tarkoituksena on omien ennakkokäsitystemme sijaan pyrkiä tutkimushenkilöiden kokemusten ymmärtämiseen (Perttula & Latomaa 2009, 137). Tästä syystä fenomenologis- hermeneuttista asennetta edustavassa tutkimuksessa kirjoitamme tutkijoina auki omat ennakkokäsityksemme tutkimusaiheestamme, jotta vältyttäisiin tahattomalta tuloksiin vaikuttamiselta (Varto 1996, 113) niiltä osin kuin se laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista (ks. Eskola & Suoranta 2008, 21–22; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Käsillä olevassa laadullisessa tutkimuksessa pyrimme kuvaamaan todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Varto 1996, 23). Todellinen elämä on sidoksissa tieteenfilosofiaan, josta kumpuavat käsitykset ihmisestä, tiedosta, maailmasta ja todellisuudesta. Käsitteemme vaikuttavat osaltaan myös tiedostamatta toimintaamme tutkijoina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123, 129–131; Varto 1996, 31–32). Yhtäläillä elämämme on sidoksissa arvomaailmaamme, joten arvostamamme asiat vaikuttavat tulkintaamme tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161).

Meillä molemmilla tämän tutkimuksen tekijöillä on takana liikunnanohjaajan ammattikorkeakoulututkinto sekä työkokemusta maahanmuuttajalasten ja -nuorten kanssa toimimisesta. Monipuolisilla ja kirjavilla opinto- ja työkokemuksillamme on ollut rikastuttava rooli pro gradu -tutkielmaprosessissamme. Toisaalta opinto- ja työelämähistorias- tamme nousseet tilanteet ja tarpeet aihepiirin tutkimiselle ja uuden tiedon tuottamiselle innostivat meitä työstämään tätä aihepiiriä pro gradu -tutkielmaksi asti. Yhteinen näke-

myksemme monikulttuurisuuskoulutuksen määrästä liikunta-alan opinnoistamme oli kaiken kaikkiaan sama – koulutusta voisi olla enemmänkin.

Kokemuksemme on, että liikunta-alan eri koulutuksissa on keskitytty maahanmuuttajia ja kantasuomalaisia sekä maahanmuuttajia keskenään erottaviin asioihin, jonka jälkeen eri kulttuuristen todellisuuksien yhdistäminen omaan käytännön työnkuvaan on jäänyt oman kekseliäisyytemme varaan. Koimme häiritseväksi tämän ristiriitaisen asetelman ja kaipasimmekin kulttuureja pelkästään erottaviin tekijöihin keskittymisen sijaan ajattelun siirtämistä kulttuureja yhdistäviin seikkoihin, joista yhteinen todellisuus löytyy huolimatta kulttuurien kirjosta. Työ- ja koulutushistoriamme ovat omalta osaltaan olleen vaikuttamassa käsityksiimme maahanmuuttajaoppilaista.

Ennakkokäsityksemme mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat iloisia, positiivisia, avoimia ja puheliaita. Heillä on myönteinen asenne koululiikunta kohtaan. Tämä näkyy opettaja-oppilassuhteessa hyvänä opettajan ja oppilaan välisenä yhteistyönä. Liikunnanopetusta sävyttää kuitenkin liikuntaryhmän sisällä vallitseva kahtiajako maahanmuuttajaoppilaiden ja kantasuomalaisten oppilaiden välillä. Näemme maahanmuuttajaoppilaat ulkopuolisena ihmisryhmänä, joka on erillinen osa liikuntaryhmää.

Maahanmuuttajaoppilaat eroavat luonteenpiirteiltään keskenään sekä kantasuomalaisista oppilaista. Näitä eroja ovat muun muassa temperamenttierot, jotka näkyvät esimerkiksi liikuntatunneilla onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtautumisessa. Ryhmään kuuluminen tärkeys korostuu maahanmuuttajaoppilaiden toiminnassa liikuntatunneilla johtuen maahanmuuttajien yhteisöllisyyttä korostavasta kulttuuritaustasta.

Maahanmuuttajaoppilaat ovat tottuneet hierarkkisesti järjestäytyneeseen kanssakäymiseen. Erityisesti tämä näkyy maahanmuuttajaoppilaan kotiolosuhteissa, jossa isä on perheen pää, ja jossa perheen poikien on huolehdittava perheen naisista. Lisäksi arvojärjestys ilmenee suhtautumisessa tyttöjen ja naisten valta-asemaan, mikä näkyy esimerkiksi naisopettajiin kohdistuvana auktoriteettivastaisuutena. Maahanmuuttajaoppilaat kunnioittavat itseään vanhempia ihmisiä ja erityisesti ikääntyneitä.

Esiymmärryksemme on meille lähtökohta, joka tässä tutkielmaprosessissa on laajentunut eri suuntiin laajemmaksi aihepiirin kuvailuksi. (Laine 2010). Emme siis suinkaan

lähde liikkeelle tyhjästä, vaan toimimme edellä kuvatun esiymmärryksemme varassa. Näin ollen tutkimustulokset ovat suhteellisia niin laadullisen tutkimusmenetelmän, tutkijoiden roolin sekä haastateltavien elämistodellisuudesta nousseiden kokemusten vuoksi. (Eskola & Suoranta 2008, 220–221.)

3 MAAHANMUUTTAJA OSANA SUOMALAISTA YHTEISKUNTAA

3.1 Maahanmuuttajan monet kasvot

Saukkosen (2010) mukaan maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden käyttöön ei löydy täysin selkeää logiikkaa. Maahanmuuttaja-etuliitteen käyttö ei ole ongelmattonta, sillä maahanmuuttajuuteen liittyy usein stereotyyppinen olettaus juuri tietynlaisesta taustasta ja arkielämästä. (Saukkonen 2010, 150-151.)

Laki kotoutumisen edistämisestä (2010/1386) määrittelee maahanmuuttajan Suomeen muuttaneeksi henkilöksi, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnettyllä luvalla. Talib, Löfström & Meri (2004, 20) kuvailevat maahanmuuttajan ihmiseksi, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen ja jolla on aikomus asettua Suomeen pitkäaikaisesti. Kansalaisuuslaki (2003/359) ja ulkomaalaislaki (2004/301) määrittelevät ulkomaalaisen henkilöksi, joka ei ole Suomen kansalainen. Kansalaisuudella puolestaan tarkoitetaan yksilön ja valtion välistä lainsäädännöllistä sidettä, joka määrittää yksilön aseman valtiossa ja jolla määritetään yksilön ja valtion välisiä keskeisiä oikeuksia ja velvollisuuksia (Kansalaisuuslaki 2003/359).

Maahanmuuttaja voi olla myös siirtolainen, pakolainen, turvapaikan hakija tai paluumuuttaja. Kaikkia heitä yhdistää kuitenkin se, että he muodostavat etnisiä vähemmistöryhmiä uuteen kotimaahansa. (Talib, Löfström & Meri 2004, 20.) Maahanmuuttajista puhuttaessa ei siis ole kysymys vain yhdestä homogeenisestä ryhmästä. Eri maahanmuuttajaryhmät eroavat toisistaan muun muassa äidinkielen, kulttuurinsa ja muun taustansa puolesta. Heillä on myös yksilölliset erityistarpeensa, tavoitteensa, toiveensa ja odotuksensa. (Jakku-Sihvonen 2008.)

Etnisyydellä tarkoitetaan ihmisen taustaan liittyviä tekijöitä kuten synnyinmaata tai kasvuympäristöä tai asuinmaasta poikkeavaa kansalaisuutta ja siihen liittyvää identiteettiä. Konkreettisimmin tämä näkyy esimerkiksi kielen, kulttuurin tai uskonnon erilaisuutena suhteessa kantaväestöön. Etnisiin ryhmiin voivat lukeutua esimerkiksi romanit, kurdit ja norjalaiset. Etninen erilaisuus niin sanotusta kantaväestöstä ei kuitenkaan aina tarkoita

merkittävää kulttuurista erilaisuutta. Esimerkiksi turkkilaisten vanhempien Suomessa syntyneen lapsen kulttuuriset käytännöt eivät kenties juuri poikkea valtakulttuurista. Kansalaisuus on taas etnisyydestä riippumaton asia, vaikka monissa eurooppalaisissa kansallisvaltioissa se usein vastaa etnisyyttä. (Saukkonen 2010, 19; Martikainen 1996, 101.)

Vuonna 1950 perustetun YK:n pakolaisasioiden pääkomissaarin toimiston (UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees) ja sen vuonna 1951 laatiman pakolaiskonvention määritelmän mukaan pakolainen on joku, jolla on hyvin perusteltu pelko joutua vainon kohteeksi etnisyyden, uskonnon, kansallisuuden, johonkin tiettyyn ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, on oman kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai oman henkilökohtaisen pelon vuoksi tahtomaton palaamaan kotimaahansa (UNHCR 1951). Suomen pakolaispolitiikka perustuu edellä mainittuun YK:n pakolaissopimukseen, Suomen omaan ja EU:n lainsäädäntöön sekä muihin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Suomi on kansainvälisin sopimuksin sitoutunut antamaan kansainvälistä suojelua sitä tarvitseville. (Sisäministeriö 2014a.)

Kiintiöpakolainen on ihminen, jolle on myönnetty maahanmuuttolupa niin kutsutussa vuosittaisessa pakolaiskiintiössä. Turvapaikanhakija on puolestaan ihminen, joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta maahan saapuessaan tai pian maahantulonsa jälkeen. (Ulkomaalaislaki 2004/301.) Talib, Löfström & Meri (2004) näkevät paluumuuttajan Suomeen palaavana entisenä tai nykyisenä Suomen kansalaisena tai suomalaista syntyperää olevana, kuten inkeriläisenä paluumuuttajana. Siirtolainen voi puolestaan olla joko maastamuuttaja tai maahanmuuttaja. (Talib, Löfström & Meri 2004, 20.)

3.2 Maahanmuuttajat Suomessa

Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa viimeisten 20 vuoden aikana huomattavasti (Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2013, 8). Suomessa vakituisesti vuoden 2012 lopussa asuneista 25-35-vuotiaista lähes joka kymmenes oli ulkomaista syntyperää ja pääkaupunkiseudulla vastaava osuus vuoden 2012 lopussa oli lähes viidennes (Tilastokeskus 2014a). Vaikka maahanmuuttajien määrä ja osuus väestöstä on kasvanut nopeasti, on ero esimerkiksi muihin Pohjoismaihin verrattuna edelleen huomattava. (Kotoutu-

misen kokonaiskatsaus 2013, 8). Myös moniin Keski-Euroopan maihin verrattuna Suomessa on edelleen suhteellisen vähän maahanmuuttajia (Nissilä 2008). Suomi eroaakin maahanmuuton historian osalta useimmista eurooppalaisista maista kahdella tavalla: laajamittainen maahanmuutto alkoi myöhään, ja työ muuttajien maahantulon perusteena ei ole ollut hallitseva syy kuten useimmissa muissa maissa (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005).

Vaikka Suomessa on edelleen suhteellisen vähän maahanmuuttajia, on väestön nopea moninaistuminen maahanmuuton seurauksena aiheuttanut erilaisia haasteita. Näitä haasteita ovat olleet vuosien saatossa esimerkiksi työelämän kehittymättömyys suhteessa monikulttuurisiin käytänteisiin, etnisen syrjinnän tunnistamiseen liittyvä problematiikka sekä hyvinvointiyhteiskunnan palveluiden vastaamattomuus suhteessa maahan muuttaneiden erityistarpeisiin, joka puolestaan on aiheuttanut väärinymmärryksiä ja palveluiden ulkopuolelle jäämistä. (Nissilä 2008; Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005.)

Suomi on siis kansainvälisellä mittapuulla tarkasteltuna uusi vastaanottomaa (Vesterinen 2002, 6). Tämä johtuu Suomessa 1800-luvulla vallinneesta kansallisvaltio-ajattelun nousun ajasta, jolloin suomalaista identiteettiä rakennettiin luomalla rahvas Suomen kansa kiinnittämällä se yhteiseen suomalaiseen identiteettiin ja kieleen. Kansa, jolla on yhtenäinen kieli, kulttuuri ja kansallinen identiteetti, on vahvempi puolustamaan itseänsä valtiollista olemassaoloaan kuin hajanaisempi joukko kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä. Suomea pidetäänkin etniseltä ja kulttuuriselta rakenteeltaan yhtenä Euroopan homogeenisimmista maista. (Forsander & Ekholm 2001.)

Suomessa on kuitenkin myös omat historialliset etniset vähemmistönsä, jotka jäävät helposti huomiotta tarkasteltaessa yhteistä ja yhtenäistä suomalaisuutta (Forsander & Ekholm 2001). Onkin virheellistä sanoa, että ennen 1990-lukua Suomi olisi ollut kansallisesti ja kulttuurisesti yhtenäinen kansakunta ja että tämä yhtenäisyys olisi sittemmin täydellisesti menetetty. Tietyissä mielessä Suomi on aina ollut monikulttuurinen, koska meillä on ollut useita kielellisiä ja uskonnollisia vähemmistöjä. (Saukkonen 2010, 19.) Näiksi vähemmistöiksi voidaan luetella muun muassa: saamelaiset, romanit, juutalaiset, tataarit, venäläiset ja suomenruotsalainen kielivähemmistö (Forsander & Ekholm 2001).

Suomi oli toisen maailmansodan jälkeen aina 1970-luvulle saakka selkeästi maastamuuttomaa (Myrén 2003, 1). Yksi merkittävimmistä tekijöistä maastamuutolle oli Suomen heikko työllisyystilanne vuosina 1969-70, jonka vuoksi merkittävä määrä suomalaisia muutti Ruotsiin töitä hakiessaan. Maastamuutto laski Suomen väkilukua ensimmäistä kertaa rauhan ja itsenäisyyden aikana. (Tanner 2008, 28-29.) Muuttoliike Suomeen kiihtyi merkittävästi vasta 1980-luvun lopussa osana laajempaa rajojen avautumista ja Suomen kansainvälistymistä (Saukkonen 2010, 17). Tämänkin jälkeen Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrä kasvoi hitaasti. Muutamaa poikkeusvuotta lukuun ottamatta Suomeen saapuneiden ulkomaalaisten määrä oli reilusti alle tuhat vuodessa. Suurin osa tuolloin Suomeen muuttaneista oli Ruotsista Suomeen muuttavia, joko entisiä Suomen kansalaisia tai heidän jälkeläisiään. Suomi joutui uudenlaisen tilanteen eteen 1990-luvulla, kun maahanmuuttajien määrä Suomessa nelinkertaistui. Suomi muuttui maastamuuttomasta maahanmuuttomaaksi. Muuttosuunnan selkeä taitekohta oli vuonna 1990, jolloin inkeriläisille myönnettiin oikeus paluumuuttoon. Inkerinsuomalaiset rinnastettiin muihin paluumuuttajiin ja heille myönnettiin oleskelulupa suomalaisen syntyperän perusteella. Tämän jälkeen Suomeen alkoi saapua myös ensimmäisiä turvapaikanhakijoita Somaliasta. Maahanmuutto kasvoikin reilun 10 000 henkilön vuosivauhtia 1990-luvun parina ensimmäisenä vuotena. (Myrén 2003, 1.)

Suomi oli aina 2000-luvulle asti muuhun Eurooppaan nähden täysin erilainen vieraan työvoiman vastaanottomaa. Tästä pitivät huolen sotiemme jälkeinen sukupolvi, joka on pitänyt työikäisten väestön määrän suurena. Väestön ikärakenne on määrännyt sen, että Suomi ei ole aikaisemmin tarvinnut maahanmuuttajia. Lisäksi Suomea ei ole pidetty kovinkaan houkuttelevana maana. Usein tässä yhteydessä on vedottu kaukaiseen sijaintiimme, kylmään ilmastoomme ja outoon, vaikeaan kieleemme. (Tanner 2008, 28-29.) Muutosta on kuitenkin tapahtunut 2000-luvun ensi vuosien voimakkaan taloudellisen kasvun ja väestörakenteen muutoksen seurauksena, minkä johdosta Suomeen on muuttettu myös muualta Euroopasta sekä esimerkiksi Kiinasta ja Intiasta (Saukkonen 2010, 18).

Suomen virallinen väkiluku oli vuoden 2012 lopussa 5 426 674 henkilöä, joista miehiä oli 2 666 622 ja naisia 2 760 052. Väkiluku kasvoi vuoden 2012 aikana 25 407 henkilöllä. Äidinkieleltään vieraskielisten määrä kasvoi 22 122, mikä oli 87 prosenttia väkiluvun kasvusta. (Tilastokeskus 2014b.) Kaikkiaan Suomessa asui vakituisesti ulkomaista

syntyperää olevia henkilöitä vuoden 2012 lopussa 279 616 henkilöä, mikä on 5,2 prosenttia väestöstä (Tilastokeskus 2014a).

Ulkomailta Suomeen muutti vuoden 2012 aikana 31 280 henkeä. Määrä on 1 800 edellisvuotta suurempi ja suurin luku itsenäisyyden aikana. EU-maista vuonna 2012 Suomeen muutti 16 340 henkeä ja Suomen EU-mailta saama muuttovoitto oli selvästi suurempi kuin vuotta aikaisemmin. (Tilastokeskus 2014c.) Turvapaikkaa vuonna 2012 Suomesta haki 3 129 henkilöä. Suurimmat kansalaisuusryhmät vuoden 2012 lopussa olivat Viro (39 763 henkilöä), Venäjä (30 183), Ruotsi (8 412), Somalia (7 468), Kiina (6 622), Thaimaa (6 031), Irak (5 919), Turkki (4 272), Intia (4 030) ja Saksa (3 906). (Maahanmuuton vuosikatsaus 2012, 3-4.)

Viime vuosikymmenten muuttoliikkeen seurauksena syntyneet uudet etniset, kansalliset ja kulttuuriset yhteisöt ovat keskittyneet Suomessa ennen muuta pääkaupunkiseudulle ja muihin suuriin kaupunkeihin (Saukkonen 2010, 20). Alueittain tarkasteltuna vieraskielisten määrä Suomessa vuoden 2012 lopulla jakaantui pääasiassa Etelä-Suomen alueelle. Pääkaupunkiseudulla asukkaista 11,8 prosenttia oli vieraskielisiä. Maakunnittain vieraskielisten osuus oli korkein Uudellamaalla (9,3 prosenttia), Ahvenanmaalla (6,1 prosenttia) ja Varsinais-Suomessa (5,1 prosenttia). Matalimmillaan vieraskielisten osuus väestöstä oli Etelä-Pohjanmaalla (1,6 prosenttia) ja Pohjois-Pohjanmaalla (1,9 prosenttia). Kaupungeista Helsingissä oli eniten ulkomaalaisia, kun kaupungin 603 968 asukkaasta 50 661 (8,4 prosenttia) oli ulkomaalaisia. Seuraavaksi suurimmat kaupungit ulkomaalaisten osuus kaupungin kokonaisväkilukuun suhteutettuna olivat Espoo (8,0 prosenttia), Vantaa (7,8 prosenttia), Turku (5,6 prosenttia), Vaasa (5,6 prosenttia), Kotka (5,6 prosenttia), Tampere (4,0 prosenttia), Lappeenranta (3,9 prosenttia), Salo (3,9 prosenttia), Lahti (3,8 prosenttia), Porvoo (3,6 prosenttia), Jyväskylä (2,7 prosenttia), Kouvolaa (2,5 prosenttia), Oulu (2,2 prosenttia) ja Kuopio (2,0 prosenttia). (Maahanmuuton vuosikatsaus 2012, 5-7.)

3.3 Maahanmuuttaja tasavertaisena kansalaisena

Maahanmuuttoon liittyvän lainsäädännön kehitystyö pohjautuu Suomen hallituksen linjaamiin tavoitteisiin, EU:n lainsäädäntöön sekä Suomea sitoviin kansainvälisiin so-

pimuksiin. Suomen maahanmuuttopolitiikan tavoitteena on pyrkiä rakentamaan suvaitseva, turvallinen ja moniarvoinen Suomi sekä lisätä Suomen kansainvälistä kilpailukykyä. Lisäksi tavoitteena on tehostaa maahanmuuttajataustaisten kansalaisten työllistymistä avoimille työmarkkinoille. (Sisäministeriö 2014b.)

Näihin tavoitteisiin pyritään monien eri viranomaisten yhteistyöllä. Sisäasianministeriö vastaa maahanmuuttohallinnosta ja maahanmuuttopolitiikasta. Maahanmuuttovirasto käsittelee yksittäisiä henkilöitä ja heihin liittyviä asioita sekä tuottaa tietoa viranomaisille ja kansainvälisille järjestöille sekä ylläpitää ulkomaalaisrekisteriä. Työ- ja elinkeinoministeriö vastaa kotouttamislain toimeenpanosta ja johtaa valtion kotouttamisohjelmaa. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskusten maahanmuuttoyksiköt ja kunnat vastaavat omalta osaltaan maahanmuuttajien kotouttamisesta. Sosiaali- ja terveysministeriön toimialaan kuuluvat Suomessa asuvien maahanmuuttajien hyvinvointia ja terveyttä koskevat asiat. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2014a.) Lisäksi poliisi, rajavartiolaitos, ulkoasiainministeriö, opetus- ja kulttuuriministeriö, opetushallitus, kunnat ja kansalaisjärjestöt kuuluvat maahanmuuttoasioissa toimivien eri tahojen piiriin (Sisäministeriö 2014c).

Sosiaali- ja terveystalitiikan strategiassa ja hallitusohjelmassa painotetaan, että sosiaali- ja terveydenhuollon keinoin tuetaan maahanmuuttajien ja heidän perheenjäsentensä kotouttamista suomalaiseen yhteiskuntaan siten, että heidän mahdollisuutensa työhön ja opiskeluun paranevat (Sosiaali- ja terveysministeriö 2014a). Lisäksi tavoitteena on maahanmuuttajien osallisuuden, eri väestöryhmien välisen vuorovaikutuksen sekä hyvien etnisten suhteiden tukeminen. Erityisiä painopisteitä ovat maahanmuuttajien työllistymisen edistäminen sekä maahanmuuttajalasten, -nuorten, -perheiden ja -naisten tuki. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014b.) Päävastuussa kotouttamiseen liittyvien asioiden valmistelusta Suomessa on työ- ja elinkeinoministeriö (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014a).

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (1999/493) määrittelee maahanmuuttajien ja turvapaikanhakijoiden oikeuksia. Sen tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kotoutumista, tasa-arvoa ja valinnan vapautta toimenpiteillä, jotka tukevat yhteiskunnassa tarvittavien keskeisten tietojen ja taitojen saavuttamista, sekä turvata turvapaikanhakijoiden välttämätön toimeentulo ja huolenpito järjestämällä turvapaikanhakijoiden vastaanotto. (Laki maahanmuuttajien kotouttami-

sesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999/493.) Laki kotoutumisen edistämistä uudistettiin vuonna 2010 (2010/1386), jolloin uusi laki kyettiin muuttamaan muotoon, jossa se huomioi kohdistetummin kaikki tänne muuttavat henkilöt, heidän erilaiset tarpeensa ja kotoutumisenpolkunsu (Lasonen, Teräs, Oksanen, Kärkkäinen & Hakala 2013, 20). Uudistetun lain tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista, maahanmuuttajan osallistumista suomalaisen yhteiskunnan toimintaan sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken (Laki kotoutumisen edistämistä 2010/1386). Laki antaa työttömälle, kotikuntaansa väestörekisteriin rekisteröityneelle maahanmuuttajalle oikeuden kotoutumissuunnitelmaan, jossa selostetaan yksityiskohtaisesti maahanmuuttajien ja heidän perheidensä kotoutumista tukevat toimenpiteet (Lasonen ym. 2013, 21).

Maahanmuuttajien oikeuksia valvotaan myös ulkomaalaislain (2004/301) ja yhdenvertaisuuslain pohjalta (2004/21). Ulkomaalaislain (2004/301) mukaan Suomen tulee toteuttaa ja edistää hyvää hallintoa ja oikeusturvaa ulkomaalaisasioissa. Lain tarkoituksena on myös edistää hallittua maahanmuuttoa ja kansainvälisen suojelun antamista ihmisoikeuksia ja perusoikeuksia kunnioittaen sekä ottaen huomioon Suomea velvoittavat kansainväliset sopimukset. (Ulkomaalaislaki 2004/301.) Yhdenvertaisuuslain (2004/21) tarkoituksena on puolestaan edistää ja turvata yhdenvertaisuuden toteutumista sekä tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeussuojaa lain soveltamisalaan kuuluvissa syrjintätilanteissa. Maahanmuuttajien kohdalla lakia sovelletaan lisäksi etnisen alkuperän perusteella tapahtuvaan syrjintään. (Yhdenvertaisuuslaki 2004/21.)

3.4 Maahanmuuttaja kotoutumisprosessissa

Kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttaja sopeutuu suomalaiseen yhteiskuntaan ja omaksuu uusia tietoja, taitoja ja toimintatapoja. Nämä edesauttavat maahanmuuttajaa osallistumaan aktiivisesti uuden kotimaansa elämänmenoon. Kotouttaminen on osa monen eri viranomaisen työtä valtiolla ja kunnissa. Viranomaisten kotouttamistoimien tavoite on, että Suomeen muuttanut henkilö tuntee yhteiskunnalliset oikeutensa ja velvollisuutensa ja tuntee olevansa suomalaisen yhteiskunnan tervetullut jäsen. (Sisäministeriö 2014d.)

Maahanmuuton kasvu asettaa tulevaisuudessa kehittämistarpeita julkisille palveluille samalla kuin erityisten kotouttamistoimenpiteiden merkitys kasvaa (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 3). Tällä hetkellä maahanmuuttajien työttömyysaste on Suomessa kolminkertainen kantaväestöön verrattuna. Myös riski joutua työttömäksi on maahanmuuttajilla suurempi kuin muulla väestöllä. (Maahanmuuton tulevaisuus 2020 2013, 7.) Maahanmuuttajanuorten kohdalla syrjäytymisriski on puolestaan viisinkertainen kantaväestön nuoriin nähden. Kotoutumiseen panostamalla voidaan tulevaisuudessa välttyä suurilta syrjäytymisen kustannuksilta ja samalla voidaan välttyä eri väestöryhmien välisten suhteiden kärjistymiseltä (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 3; 14).

Maahanmuuttajien kotoutumista voidaan tarkastella akkulturaatioprosessin kautta. Akkulturaatioprosessi nähdään kokonaisuudessaan kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvana muutosprosessina, johon liittyy niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin. Akkulturaatiolla tarkoitetaan myös eri kulttuureja edustavien ryhmien jatkuvista välittömistä kontakteista johtuvia ilmiöitä sekä tästä kontaktista seuraavia, toisen tai molempien ryhmien kulttuurissa tapahtuvia muutoksia. (Liebkind 2000, 13.) Kulttuuriin sopeutumista eli akkulturaatiota voidaan kuvata seuraavilla käsiteillä: integraatio (yhdentyminen), assimilaatio (sulautuminen), separaatio (eristäytyminen) ja marginalisaatio (syrjäytyminen) (Pyykkönen 2007, 38; Edu.fi 2014). Integraatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa vähemmistöjen edustaja arvostaa sekä omaa etnistä ryhmäänsä että tuntee yhteenkuuluvuutta muihin uuden elinympäristön ryhmiin, ennen kaikkea sen valtaväestöön. Marginalisaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö tai ryhmä ei pidä tärkeänä yhteenkuuluvuuttaan kumpaankaan edellä mainittuun. Assimilaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa ihmiset eivät arvosta omaa etniskulttuurista ryhmäänsä, mutta pitävät tärkeinä yhteyksiä valtaväestöön. Separatiolla tarkoitetaan puolestaan tilannetta, jossa etnisen ryhmän jäsenet tuntevat voimakasta keskinäistä yhteenkuuluvuutta, mutta eivät arvosta kuulumistaan enemmistökulttuuriin. (Pyykkönen 2007, 38.) Täytyy kuitenkin muistaa, että edellä mainittuja käsitteitä käytetään kuvaamaan monia eri näkökulmia. Muun muassa sosiologit ovat käyttäneet integraation käsitettä kuvaamaan akkulturaatiota. Toisinaan integraatiolla on viitattu samaan kuin assimilaatiolla eli täydelliseen sulautumiseen valtaväestöön. Toisinaan taas integraatiokäsite on erotettu assimilaatio käsitteestä. (Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä & Reuter 2004, 47.)

Kotoutumisen tärkeä perusta on maahanmuuttajaperheiden vahvan yhteisöllisyyden rakentaminen. Yhteisöllisyyden kantavia periaatteita ovat puolestaan perustuslaista nousevat yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, sekä arjen hyvät etniset suhteet, joihin sisältyy maahanmuuttajan oman kielen ja kulttuurin hyväksyminen ja tukeminen. (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 15.) Toiset maahanmuuttajat kotoutuvat helposti, kun taas toiset tarvitsevat sopeutumiseen enemmän aikaa ja tukipalveluita eli kotoutumistoimia. Tärkeimmiksi kotoutumista edistäviksi tekijöiksi nousee kuitenkin Suomen tai ruotsin kielen taito ja tieto suomalaisesta yhteiskunnasta. (Sisäministeriö 2014d.) Lisäksi työllistyminen nähdään kotoutumisen yhdeksi tärkeimmistä edellytyksistä (Suomen kuntaliitto 2014). Opetusministeriön (2014) uusien maahanmuuttopoliittisten linjausten mukaan myös koulutus, kulttuuri ja kansalaistoiminta ovat ratkaisevia maahanmuuttajien kotoutumisen edistämässä (OKM 2014).

3.5 Liikunnan osuus maahanmuuttajien kotoutumisessa

Liikunnan on todettu olevan yksi maahanmuuttajien kotoutumista edistävä tekijä. Tämän lisäksi suomalaisten ja maahanmuuttajien välisellä liikunnallisella kanssakäymisellä on todettu olevan rasismia vähentävä ja suomen kielen oppimista sekä suvaitsevaisuutta lisäävä vaikutus. (Myrén 1999, 114-116; Zacheus 2010.) Liikunta voidaan nähdä myös yhtenä varteenotettavana sosiaalisten suhteiden rakentamisen kenttänä sekä suvaitsevaisuuden lisääjänä (Myrén 2003, 103-108). Myös vapaa-ajan toimintaa järjestävien organisaatioiden mahdollisuudet maahanmuuttajien integroimisessa uuteen kotimaahan ovat hyvät (Ito, Nogawa, Kitamura & Walker 2011).

Liikunnan kenttä onkin monikulttuuristunut 1990-luvun alusta alkaen. Liikuntaan osallistuminen onkin maahanmuuttajien suosituin vapaa-ajan harrastus, vaikka heidän liikunta-aktiivisuutensa on kantaväestöä vähäisempää. (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 28.) Suomessa huoli maahanmuuttajien liikunnasta on keskittynyt maahanmuuttajanaisiin, joiden on todettu olevan inaktiivisempia kuin kantaväestön edustajat tai maahanmuuttajamiehet (Zacheus, Koski & Mäkinen 2011). Myös ulkomailla on kiinnitetty huomiota maahanmuuttajien liikunnan harrastamiseen. Garridon, Carloksen Olmosin, Garcia-Arjonan & Pardon (2012) mukaan Afrikasta tulleiden maahanmuuttajanuorten osallistuminen fyysiseen aktiivisuuteen ja urheiluun oli pienempää suhteessa espanjalai-

seen kantaväestöön (Garrido, Carlos, Olmos, Garcia-Arjona & Pardo 2012). Samanlaisen lopputulokseen on päädytty myös Kanadassa, jossa on todettu eri etnisten ryhmien olevan vähemmän aktiivisia liikunnan ja urheilun sekä virkistystoiminnan harrastamisessa kuin valkoihoisen kantaväestön (Dogra, Meisner & Ardern 2010).

Myrénin (1999) tutkimuksessa maahanmuuttajien motiivit liikunnan harrastamiselle nähtiin kuitenkin hyvin usein samoina kuin esimerkiksi monilla suomalaisilla. Syiksi liikunnan harrastamiselle löydettiin muun muassa terveyden tai hyvän kunnon tavoittelu. Tarkasteltaessa sukupuolta suhteessa liikunnan harrastamisen motiiveihin, nähtiin maahanmuuttajamiehillä korostunut liikunnan ja urheilun kilpailullinen elementti, kun taas naisilla motiivit keskittyvät enemmän ulkonäköön. (Myrén 1999, 114.)

Liikunnan potentiaalia maahanmuuttajien kotoutumisessa ei ole vielä täysimääräisesti hyödynnetty. Hyvin järjestettyyn liikuntatoimintaan osallistuminen voi osaltaan olla ehkäisemässä maahanmuuttajanuorten syrjäytymistä ja toimia vaihtoehtona häiriökäyttäytymiselle sekä väkivaltaiselle radikalisoitumiselle. (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 28.) Maahanmuuttajat näkevät, että suomalaisten ja maahanmuuttajien yhteiset liikuntaharrastukset helpottaisivat suomen kielen oppimista, poistaisi rasismia ja lisäisi suvaitsevaisuutta ihmisten välillä (Myrén 1999, 114).

4 MAAHANMUUTTAJAN KOULUTUSPOLKU

4.1 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa

Maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on antaa Suomeen muuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (OPH 2011, 7). Tälle pohjan antaa Suomen perustuslain (1999/731) perusoikeudet, jotka koskevat myös Suomessa asuvia ulkomaalaisia (Suomen perustuslaki 1999/731). Pyrkimyksenä on, että maahanmuuttajille voidaan antaa yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin muillekin suomalaisille. Suomessa vakinaisesti asuvalla oppivelvollisuusikäisellä (7-17-vuotiaalla) maahanmuuttajalla on oikeus samaan peruskoulutukseen kuin suomalaisillaakin. (OPH 2011, 7.) Maahanmuuttajia koskevan koulutuspolitiikan pohjana on Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2016. Kehittämissuunnitelmaan on asetettu maahanmuuttajaoppilaiden opetusta koskevia painopistealueita. Painopistealueita ovat muun muassa maahanmuuttajien edellytysten parantaminen lukio-opinnoissa, maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen kielikoulutuksen tason ja laajuuden parantaminen, maahanmuuttajien korkeakoulutukseen pääsyn esteiden poistaminen, maahanmuuttajien kielikoulutuksen kehittäminen ja tehostaminen sekä opinto-ohjaajien koulutuksen kehittäminen, jonka yhtenä painopistealueena ovat maahanmuuttajanuorten erityiskysymykset. (OKM 2012, 16.)

Maahanmuuttajaoppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen on jo pitkään ollut monien koulujen haastavana tehtävänä. Joissain pääkaupunkiseudun kouluissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat jo enemmistönä. Tulevaisuusskenaarioissa ikärakenteen epäsuotuisasta rakenteesta syntyvää työvoiman vajausta lasketaan paikattavan arviolta sadallatuhanella uudella maahanmuuttajalla. Ennusteiden mukaan vuonna 2025 joka viiden helsinkiläiskoululaisen arvioidaan olevan maahanmuuttajataustainen. (Kuusela ym. 2008a.)

Vieraskielisten, eli äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien osuus kaikista oppilaista ja opiskelijoista oli vuonna 2012 suurin Etelä-Suomen aluehallintoviraston alueella. Tarkasteltaessa Etelä-Suomen aluetta tarkemmin, oli vieraskieli-

siä peruskoululaisia 7 prosenttia perusasteen oppilaista, lukiolaisista 6 prosenttia, ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 8 prosenttia, ammattikorkeakoulujen opiskelijoista 11 prosenttia ja yliopisto-opiskelijoista 9 prosenttia. Etelä-Suomen jälkeen vieraskielisten peruskoululaisten osuus oli suurin Ahvenanmaan valtionviraston (5 %) ja Lounais-Suomen aluehallintoviraston (4 %) alueilla. Vieraskielisten toisen asteen opiskelijoiden osuus oli toiseksi suurin Lounais-Suomessa, jossa lukiolaisista vieraskielisiä oli 4 prosenttia ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 6 prosenttia. Vieraskielisiä ammattikorkeakouluopiskelijoita oli Etelä-Suomen jälkeen eniten Länsi- ja Sisä-Suomen ja Lapin aluehallintoviraston alueella, 8 prosenttia kummassakin. Yliopisto-opiskelijoita oli eniten Etelä-Suomessa (9 %) ja vähiten Lapissa (3 %). Muiden aluehallintovirastojen alueella vieraskielisten opiskelijoiden osuus vaihteli 5 ja 6 prosentin välillä. Venäläiset, virolaiset ja kiinalaiset olivat suurimmat ulkomaalaisten opiskelijoiden ryhmät. (Tilastokeskus 2014d.)

4.2 Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuspolku

Maahanmuuttajien opetusta järjestetään kaikkia koskevien yleissivistävän, ammatillisen ja muun aikuiskoulutuksen lisäksi muun muassa esiopetuksen yhteydessä, perusopetukseen valmistavana opetuksena, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksena, tukiovetuksena, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksena, muiden uskontojen opetuksena, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavana koulutuksena sekä kotoutumiskoulutuksena ja luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksena. (Nissilä 2008.)

Perusopetukseen valmistavalla opetuksella tarkoitetaan oppivelvollisuus- ja esiopetusikäisille maahanmuuttajalapsille ja -nuorille tarjottavaa opetusta, jota tarjotaan maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, jonka suomen tai ruotsin kielen taito ei vielä ole riittävän hyvä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Esiopetusikäisten maahanmuuttajien opetus on mahdollista järjestää muun esiopetuksen yhteydessä, perusopetuksen valmistavana opetuksena tai näiden yhdistelmänä. Perusopetuksessa maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaan yleensä ikäänsä sekä tietojaan ja taitojaan vastaavalle vuosiluokalle. Lisäksi maahanmuuttajaoppilailla on mahdollisuus saada perusopetuksen yhteydessä suomen tai ruotsin kielen opetusta erityisesti maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaan. Koulut myös pyrkivät mahdollisuuksiensa mukaan järjestämään tukiovetusta

eri oppiaineissa sekä tarjoamaan sitä oppilaan omalla äidinkielellä. Lisäksi koulujen on tarjottava uskonnon opetusta, jos samassa koulussa on vähintään kolme samaa uskonto-kuntaa edustavaa oppilasta. (OPH 2011, 11-16.)

Ammatillisen peruskoulutuksen valmistavalla koulutuksella tarkoitetaan yleistä valmistavaa koulutusta tai alakohtaista valmistavaa koulutusta tulevaa ammattikoulutusta varten. Valmistavan koulutuksen laajuus on 20-40 opintoviikkoa ja se kestää puolesta vuodesta vuoteen. Lukiossa puolestaan maahanmuuttajaoppilas voi joissakin kunnissa saada maahanmuuttajille tarkoitettua lukioon suuntaavaa lisäopetusta sekä opintovalmiuksia parantavia kursseja lukion alussa. (OPH 2011, 16-23.)

Kotoutumiskoulutuksella tarkoitetaan pääsääntöisesti työvoimapolitiittista koulutusta. Kotoutumiskoulutukseen kuuluu muun muassa suomen tai ruotsin kielen opetusta, yhteiskuntatietoja, arkielämän taitoja, kulttuurituntemusta, työharjoittelua sekä ammatinvalintaan ja työelämään liittyvää ohjausta. Luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksella tarkoitetaan koulutusta, jota tarjotaan maahanmuuttajille, joilla on puutteellinen luku- ja kirjoitustaito. Koulutuksen laajuus on 40 opintoviikkoa ja sen yleistavoitteena on, että opiskelija oppii luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä suomen tai ruotsin kielen alkeet ja saa tukea kotoutumisessaan. (OPH 2011, 16-23.)

Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Rönnerberg ja Siniharju (2008) muistuttavat, että maahanmuuttajaoppilaan koulupolku ei etene lineaarisesti vuosi ja luokka periaatteella, mihin suomalaisten nuorten kohdalla on totuttu. Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynti voi koostua ajanjaksoista, jolloin hän on kokonaan poissa koulusta, asua lähtömaassaan tai muualla ja palata sen jälkeen taas takaisin kouluun. Oppilaiden taustoista ei aina saada riittävästi sellaista tietoa, jonka perusteella olisi mahdollista arvioida tuen tarvetta ja aikaisemman kokemuksen vaikutusta oppilaan nykytilanteeseen. Tämä aiheuttaakin omat haasteensa opetuksen järjestämisessä. (Kuusela ym. 2008b.)

4.3 Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet koulussa

Opettajien ja rehtoreiden mielestä maahanmuuttajaoppilaat ovat jakautuneet selkeästi kahteen kastiin. Toisen muodostavat ne oppilaat, joilla koulu ja muu elämä sujuu hyvin

tai erinomaisen hyvin, ja toisen ne oppilaat, jotka ovat monessakin suhteessa riskiryhmässä. (Kuusela ym. 2008b.) Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen on kuitenkin erityisen ongelmallista. Oppimisvaikeuksien tunnistamisen välineet ovat kieli- ja kulttuurisidonnaisia eivätkä sellaisenaan sovellu maahanmuuttajien arviointiin. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009.) Laaksosen (2007) tekemän tutkimuksen mukaan maahanmuuttajat itse kokivat suurimmiksi haasteiksi yleisopetuksessa suomen kielen osaamattomuuden ja keskittymisvaikeudet (Laaksonen 2007, 167).

Maahanmuuttajanuorten opinnoissa jaksamiseen vaikuttavat samanlaiset tekijät kuin kenen tahansa nuoren. Maahanmuuttajuus tuo omat erityistekijänsä tarkasteltaessa maahanmuuttajaoppilaiden haasteita koulunkäynnissä. Osa oppimisen vaikeuksiin vaikuttavista asioista liittyy nuoren oppimiseen yleensäkin, mutta osa asioista liittyy selkeämmin maahanmuuttajuuteen tai nuoren kieli- ja kulttuuritaustaan. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009.) Laaksonen (2007) muistuttaakin, että maahanmuuttajaoppilaita arvioitaessa on hyvä erottaa, mikä johtuu maahanmuuttoprosessista ja mikä jostain muusta (Laaksonen 2007, 119). Tekijöitä, jotka selittävät maahanmuuttajanuoren oppimisessa näkyviä ongelmia ovat muun muassa: kotoutuminen, oppimisvaikeudet, sairaudet ja vammat, mielenterveyden ongelmat, sosiaalinen tilanne, taitojen harjaantuneisuus, suomen kielen taito ja oman äidinkielen taito (Arvonen, Katva & Nurminen 2009). Myös maahanmuuttajaoppilaan ikä Suomeen tultaessa sekä aikaisempi koulutustausta vaikuttavat ongelmien luonteeseen. Erityisen haasteellisia ovat ne oppilaat, joilla on vähäinen koulutustausta tai jotka ovat luku- ja kirjoitustaidottomia. Opiskelutaidot ovat puutteellisia ja oppimisen ongelmat näkyvät niin kognitiivisissa kuin emotionaalisisakin prosesseissa. (Kuusela ym. 2008b.)

Truxin (1995) mukaan tyypillisimmin oppimisen haasteet liittyvät siirtymiseen niin sanotusta kehitysmaasta Suomen kaltaiseen tietotaitoa ja muodollista pätevyyttä korostavaan, (jälki)teolliseen yhteiskuntaan. Lähtömaan ja Suomen välillä voi olla suuria eroja koulutuskulttuurissa ja koulutuksen todellisuudessa. (Trux 1995.) Tämä aiheuttaa maahanmuuttajaoppilaille sen, että hän on kahden arvomaailman välimaastossa. Koulussa eletään valtakulttuurin arvomaailman ehdoilla ja kotona ovat voimassa toisenlaiset säännöt. Oppilaan käytöksessä tämä saattaa näkyä muun muassa oman taustakulttuurin häivyttämisenä, jolloin voi syntyä ristiriitoja vanhempien kanssa, kun heidän ohjeitaan ja neuvojaan ei kuunnella. Tällöin koulu voi näyttäytyä perheen näkökulmasta uhkana,

ei tukena. (Kuusela ym. 2008b.) Liukkosen (2010) mukaan maahanmuuttajavanhemmat ovat kuitenkin enimmäkseen tyytyväisiä ja luottavat suomalaiseen kouluun ja opettajiin. Selkeimmät erot kulttuuriulottuvuuksissa liittyvät maastamuuttomaan suurempaan valtaetäisyyteen ja maskuliinisuuteen. (Liukkonen 2010, 2.) Erot kulttuuriulottuvuuksissa eivät välttämättä aina ole kielteisiä. Erilaisuuksien kohdatessa syntyy aina kitkaa, joka voi synnyttää myös hyvää. Parhaimmillaan kahden kulttuurin törmäyksessä voi syntyä uutta, joka energisoi koko yhteiskuntaa. (Talib 2002, 139.)

4.4 Maahanmuuttajaoppilas liikunnanopetuksessa

Liikunnanopetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaalle ja opiskelijalle taitoja, tietoja ja kokemuksia, jotka mahdollistavat liikunnallisen elämäntavan omaksumisen. Vaikka liikuntaa koskevat eri säännökset ja määräykset ovat erilaiset eri koulutusmuodoissa, on liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä kuitenkin sama kaikilla eri koulutusasteilla. Liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä onkin tukea lapsen ja nuoren fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä ja hyvinvointia sekä ohjata terveelliseen liikunnalliseen elämäntapaan. (Pietilä & Koivula 2013.)

Eri kouluasteiden liikunnanopetus pohjautuu opetussuunnitelmien perusteisiin, jotka ovat lainsäädännön ohella osa valtakunnallista ohjausjärjestelmää, jolla puolestaan säännellään koulutuksen järjestämistä. Ohjausjärjestelmän kokonaisuuden avulla määritellään muun muassa koulutusjärjestelmän rakenne, opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet ja järjestämisen periaatteet, keskeiset sisällöt sekä eri toimijoiden toimivalta. (Pietilä & Koivula 2013.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) antavat pohjan Suomen peruskouluissa opetettavalle liikunnalle. Perusopetuksen liikunnanopetuksen tärkeimpänä tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetuksella pyritään myös vaikuttamaan suvaitsevaisuuden, yhteisöllisyyden ja vastuullisuuden lisääntymiseen. (POPS 2004, 248.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) liikunnanopetuksen tehtäviksi mainitaan muun muassa terveellisen ja aktiivisen elämäntavan edistäminen, liikunnan fyysisen, psyykkisen ja sosi-

aalisen hyvinvoinnin merkityksen ymmärtäminen, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkityksen omaksuminen, eettisen ja esteettisen arvopohjan, vastuullisen toiminnan ja hyvien tapojen ymmärtäminen sekä omaehtoisen liikunnan harrastamisen valmiuksien kehittäminen (LOPS 2003, 206). Ammatillisen koulutuksen liikunnanopetuksen tavoitteita ovat fyysisen toimintakyvyn tukeminen ja vahvistaminen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen liikunnan avulla, vuorovaikutus ja yhteistyö sekä terveyden, turvallisuuden ja toimintakyvyn huomioon ottaminen. (Pietilä & Koivula 2013.)

Perusopetuksessa pakollista liikuntaa on vuosiluokilla 1-9 keskimäärin kaksi vuosiviikkotuntia (vuosiviikkotunti = 38 oppituntia) (Pietilä & Koivula 2013). Toisen asteen koulutuksessa eli lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa kaikille opiskelijoille suunnattua yhteistä liikunnanopetusta on varsin vähän. Tämän vuoksi valinnaisten liikuntakurssien merkitys on suuri, mutta niiden tarjonta eri oppilaitoksissa vaihtelee. Ammatillisten tutkintojen perusteet sisältävät 20 opintoviikon kokonaisuuden ammatillisia opintoja tukevia yleissivistäviä oppiaineita, joihin liikunta sisältyy 0-4 opintoviikon laajuisena kokonaisuutena. Lisäksi 10 opintoviikon kokonaisuus vapaasti valittavia opintoja voi sisältää liikuntaa ja terveystietoa. Lukiokoulutuksessa opiskelijan tulee suorittaa kaksi pakollista liikunnan kurssia. Tämän lisäksi opiskelija voi halutessaan valita kolme liikunnan syventävää kurssia. Lukion pakollisten ja syventävien kurssien lisäksi oppilaitokset voivat tarjota liikunnan valinnaiskursseja soveltavina liikuntakursseina. (Hirvensalo, Mäkelä, Palomäki 2013.)

Monikulttuurisuus heijastuu monella tavalla koulujen liikuntakasvatukseen (Siljamäki 2013). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovatkin siten omat erityishaasteensa myös liikunnanopetukseen (Virta & Lounassalo 2013). Monikulttuurisissa opetusryhmissä saattaa olla oppilaita monista eri etnisistä ryhmistä, ja heillä voi olla useita eri äidinkieliä. Lisäksi monikulttuuristen ryhmien opettamiseen liittyvät olennaisesti myös ryhmien väliset suhteet. Esimerkiksi kantasuomalaisien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen voivat vaikuttaa kotoa opitut asenteet. (Siljamäki 2013.)

Taavitsaisen ja Virolaisen (2006) pro gradu -tutkielman mukaan maahanmuuttajien kouliikunnan yksi suurimmista haasteista on maahanmuuttajatyttöjen liikuntaaktiivisuuden lisääminen. Maahanmuuttajatyöt selittävät harrastamattomuuttaan ajan

tai kiinnostuksen puutteella. Huomioitavaa on kuitenkin se, että esimerkiksi islamilaisen kulttuurin sukupuolirooleihin kohdistamat odotukset ja ihanteet vaikuttavat naisten liikunnan harrastamiseen. (Taavitsainen & Virolainen 2006.) Myös Zacheus, Koski & Mäkinen (2011) liittävät kulttuuriset syyt maahanmuuttajanaisten liikunnalliseen passiivisuuteen. (Zacheus, Koski & Mäkinen 2011). Vastamäki (2004) puolestaan listaa tutkimuksessaan maahanmuuttajien koululiikunnan haasteiksi kieliongelmat, uskonnon asettamat rajoitukset pukeutumiselle sekä syrjinnän ehkäisemisen (Vastamäki 2004). Medjadji (2007) taas tarkastelee omassa tutkimuksessaan muslimioppilaiden koululiikunnan opetusta ja siihen liittyviä erityiskysymyksiä. Tärkein esille nouseva asia on muslimioppilaiden keskinäinen erilaisuus, joka johtuu perheestä, oman maan kulttuurisista eroista ja oppilaan omasta uskonnollisesta vakauksesta. (Medjadji 2007.)

Opettajat ovat nostaneet liikuntatunneilla keskustelua herättäviksi asioiksi muslimityttöjen huivin käytön sekä tyttöjen esiintymisen liikunta-asussa tilanteissa, joissa myös poikia on läsnä (Siljamäki 2013). Vastamäen (2004) mukaan liikunnanopettajat kokevat maahanmuuttajien mukaantulon liikuntatunneille lisänneen työn haasteita ja työmäärää ylipäänsä. Varsinkin maahanmuuttajien suomen kielen taito määrittelee pitkälti opettajien kokeman haasteellisuuden. Maahanmuuttajien opettaminen ei kuitenkaan poikkea tavoitteiltaan suomalaisten opettamisesta. Iloiset ja palkitsevat hetket maahanmuuttajien opetuksessa syntyvät samalla tavoin kuin suomalaistenkin oppilaiden kanssa. Liikunnanopettajat suhtautuvat maahanmuuttajiin yleensä positiivisesti eikä maahanmuuttajien koeta kuormittavan opettajan työtä sen enempää, kuin valtaväestönkään jäsenien. Maahanmuuttajien koululiikuntaan osallistuminen nähdäänkin opettajien toimesta pääsääntöisesti koululiikuntaa rikastuttavana elementtinä. (Vastamäki 2004, 64-71.)

Pääsääntöisesti maahanmuuttajataustaiset oppilaat sopeutuvat suomalaiseen koulujärjestelmään. Liikunta on lähtökohtaisesti erinomainen aine maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yleisopetukseen integroimiseksi, koska liikunnanopetuksessa ei välttämättä tule samankaltaisia ongelmia kielen kanssa kuin lukuaineissa. (Virta & Lounassalo 2013.) Koulin ja Papaioannoun (2006) mukaan liikuntatunneilla tapahtuva kaikenlainen vuorovaikutus on voimakasta ja on siksi merkittävässä roolissa kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Liikuntatunneilla saavutettavat tasavertaiset mahdollisuudet sekä eri etnisten ryhmien välille saatava harmonia voivat helpottaa monikulttuurisen ympäristön luomisessa. (Kouli & Papaioannou 2006.)

5 KOULULIIKUNTA KOKEMUKSEN TILANA

Kokemusten näkökulmasta koululiikunnan tehtävänä on ohjata nuorta terveelliseen liikunnalliseen elämäntapaan (POPS 2004, 248; Pietilä & Koivula 2013), sillä lapsuuden ja nuoruuden liikuntaharrastuneisuus voivat ohjata ihmistä myös aikuisiän liikuntaharrastuksen pariin (Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne & Raitakari 2005).

Kokemuksen käsite on monimutkainen kokonaisuus ja riippuvainen, mistä näkökulmasta käsitettä tarkastellaan. Käsillä oleva tutkielma on fenomenologinen tutkielma, joten kokemuksen käsitteen kehys nousee fenomenologisesta laadullisen tutkimuksen suuntauksesta. Kokemuksen käsite on lisäksi sidoksissa käsityksiin millainen ihminen on tutkimuskohteena, miten saada tietoa ihmisestä tutkimuskohteena ja millaista saatu tieto on luonteeltaan. (Laine 2010.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa mielenkiinnonkohteena ovat ihmisen kokemukset. Kokemus ymmärretään tuolloin ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan elämisen todellisuuteensa. (Laine 2010; Perttula 1995, 29.) Kokemus voidaan ihmisen elämisen todellisuuden kautta käsittää aistihavaintona ja niistä saatavana tietona (Lammenranta 2002; Niiniluoto 2002), subjektiivisena kehollisena tuntemuksena sekä suhteena toisiin ihmisiin ja kulttuuriin (Laine 2010).

Ihmisen elämisen todellisuus ei ole ihmiselle merkityksetön, vaan ihmisen suhde ympäröivään todellisuuteensa on intentionaalinen - asiat tarkoittavat ja merkitsevät meille jotain. (Laine 2010; Perttula & Latomaa 2009, 116; Sutinen 2003, 213.) Kokemus nähdään siten merkityssuhteena yksilön ja ympäristönsä välillä, joka sisältää intentionaalisen subjektin ja tämän tajunnallisen toiminnan ja tajunnan kohteen (Perttula & Latomaa 2009, 116). Merkityssuhteet eivät näyttäyty meille neutraaleina, vaan ihmisen toiminnassa näkyy ihmisen pyrkimykset, kiinnostukset ja uskomukset. Kokemus siis muotoutuu yksilön sille antamien merkitysten mukaan. (Laine 2010; Sutinen 2003, 213.) Esi-merkiksi oppiminen on tällainen henkilökohtaisesti merkityksellinen kokemus (Laine 2010). Vaikka merkitykset ovat yksilökohtaisia, ovat ne sidoksissa siihen kulttuuriin ja yhteisöön jossa elämme. Näin ollen yhteisön jäsenenä ihmisillä on heitä yhdistäviä mer-

kityksiä. Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kuitenkin kiinnostuneita nimenomaan erilaisuudesta ja yksilöllisyydestä. (Laine 2010.)

Tässä tutkimuksessa koululiikuntatunti nähdään oppilaan kokemuksen tilana. Oppilas muodostaa kokemuksen koululiikuntatunnilla opetus- oppimistapahtuman kautta, jota Palomäki (2003) kuvaa lisensiaatin tutkimuksessaan selkeällä tavalla. Koululiikuntatunti voidaan jakaa opetuksen kehystekijöihin, opettajan ja oppilaan taustatekijöihin, opetuksen suunnitteluun, opettajan ja oppilaan toimintaan itse liikuntatunnilla sekä opetuksen ja oppimisen arvioimiseen ja refleктоimiseen. (Palomäki 2003, 7-8.)

6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYS

Aloitimme pro gradu- tutkielman tekemisen tammikuussa 2013 tutkimussuunnitelman teolla ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustumisella. Tarkoituksena oli kartoittaa kirjallisuuteen pohjaten tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti ja koululiikuntaa koskien (ks. Perttula & Latomaa 2009, 138). Tämän myötä muodostimme tutkimukselle tavoitteet ja tutkimuskysymykset.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia suomalaisesta liikunnanopettajista ja koululiikunnasta. Tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Millaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilailta on liikunnanopettajista ja koululiikunnasta?

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole muodostaa yleistettävää vastausta siitä, miten maahanmuuttajaoppilaat kokevat suomalaisen liikunnanopettajan ja koululiikunnan. Sen sijaan haluamme korostaa maahanmuuttajaoppilaiden yksilöllisiä kokemuksia sillä jokainen oppilas kokee liikunnanopettajan ja liikuntatunnin yksilönä tulkiten uutta kotimaataan kulttuurin ja uskonnon kautta.

7 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KUVAUS

7.1 Tutkimuksen taustasitoumuksista

Tieteenalojen juuret ovat filosofiassa (Aaltola 2010), jolloin filosofisten perusoletusten kautta löydettävien lähtökohtien ymmärtäminen nousee merkittäväksi tutkimuksen taustasitoumuksiksi. Filosofiset perusoletukset ohjaavat tutkimuksen kulkua tiedostaen tai tiedostamatta vaikuttaen käsityksiimme tutkimuksen aihealueeseen liittyvästä todellisuudesta, maailmasta, tiedosta ja sen käsittelystä, asioiden kausaalisuhteista, tutkimuksen teon tarkoituksesta ja ihmisestä. Joitain tieteenfilosofisia sitoumuksia olemme tehneet jo ennen varsinaisen tutkimuksellisen lähestymistavan ja käsitysten valintaa. Tietynlaiseen yhteiskuntaan ja tiedeyhteisöön sosiaalistuneina emme valitse sitoumuksiimme tieteenfilosofian lähestymistapaviidakosta, vaan elämme jo nyt todeksi joitain tiedostamattomia tutkimuksemme vaikuttavia taustasitoumuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123, 129–131.)

Tutkimuksen viitekehyksen muodostavat menetelmälliset valinnat sekä aiempi tutkimustieto tutkittavasta ilmiöstä, jolloin kyseisen tutkimuksen kannalta olennaista käsitteet ja niiden väliset merkityssuhteet nousevat niistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18–19). Tällä tavoin tutkimuksen tieteenfilosofiset taustasitoumukset sekä viitekehys rakentavat tutkimuksellemme näkökulman, jonka kautta tarkastelemme tutkittavaa ilmiötä. (Alasuutari 2011, 79).

Tutkimuksen tekeminen on valintojen tekemistä ja niiden mukaan ojentautumista, uudelleen arviointia ja uusien valintojen tekemistä. Oikeita vastauksia siihen, miten tutkimus tulisi tehdä, löytyy harvoin. Voimme vain perustellusti käyttää valitsemiamme menetelmiä ja muuttaa suunnitelmaamme tutkimuksen edetessä tiedostaen, että tutkimuksen menetelmälliset valinnat ohjaavat koko tutkimusprosessia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123.)

7.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Mitä laadullinen tutkimus on ja mitä se on tässä tutkielmassa, riippuu, mistä näkökulmasta asiaa katsotaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana tässä tutkielmassa on todellisen elämän kuvaaminen. Todellinen elämä on kirjava elämän eri osien vyyhti, jossa elämän eri osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tuolloin elämän eri osia ei voida mielivaltaisesti irrottaa tarkasteltavaksi yksinään, vaan olennaista on tutkia kohdetta kokonaisvaltaisesti käsitellen konteksti huomioiden. Todellinen elämämme on myös arvosidonnaista, jolloin se mitä pidämme arvossa ja arvokkaana, vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme ja tulkitsemme tutkittavaa ilmiötä ja mitä ajattelemme siitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Mitä laadullisessa tutkimuksessa sitten tarkastellaan edellä mainituista lähtökohdista liikkeelle ponnistaen? Mitä on *todellinen elämä* käsitteellisesti ajatellen ja mitä siitä tutkimustyössä tarkastelemme? Ihmistieteissä tutkimuksen kohteena on ihminen tätä ympäröivässä sosiaalisessa tiettyyn arvopohjaan rakentuvassa todellisuudessaan, jota Varto (1996, 23) kutsuu elämismaailmaksi. Se on ihmisten välinen sosiaalinen merkitysten kokonaisuus (Varto 1996,23), jonka avulla hahmotamme ympäröivää dynaamista ja muuttuvaa maailmaa ollen osa sitä (Eskola & Suoranta 2008, 45). Näin ollen yksilölle todellinen elämä on merkitysten läpi suodattunutta (Eskola & Suoranta 2008, 45). Laadullisella tutkimuksella ei siten ole mahdollista saada objektiivista tietoa, vaan saatu tieto on ehdollista ollen sidoksissa merkitysrakenteisiin, arvoihin, aikaan ja paikkaan. Mielekkäinä laadullisen tutkimuksen tavoitteina on siten löytää ja tehdä näkyväksi todellisen elämän tosiasioita, jotka ovat ehdollisia ja sidoksissa todellisuuteen, jossa elämme. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2009, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa saatu tieto on ehdollista myös tutkijan roolin vuoksi: aineistonkeruun työkalu on inhimillinen eli tutkija itse (Kiviniemi 2010). Tuolloin ihminen tutkii ihmistä, jolloin tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä (Varto 1992, 26), tuoden oman merkitysrakenteensa ja näkökulmansa tutkimuksen eri vaiheisiin (Denzin & Lincoln 2011, 11). Tutkijan oleminen yksi pala laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta, mahdollistaa laadullisessa tutkimuksessa olennaisen, laatujen, ymmärtämisen. (Varto 1992, 26.)

Laadullisen tutkimuksen kohde, ihminen ja tämän elämismailma, ovat dynaamisia ja muuttuvia, joten laadullista tutkimusta voitaneen luonnehtia salapoliisityöksi, jossa seurataan tutkittavan ilmiön jättämiä jälkiä. Tämä tilanne pakottaa tutkijan hyväksymään tietoisuutensa ja tulkintojensa kehittymisen tutkimusprosessin aikana, jolloin tutkimuksen vaiheiden ja menetelmällisten perusratkaisuiden on vastattava tutkittavasta ilmiöstä nouseviin ennalta arvaamattomiin muutosvaatimuksiin tehden tutkimusentekoprosessin dynaamiseksi ja sykliseksi arvioinnin ja päätösten vuorotteluksi. Näiltä osin laadullinen tutkimusprosessi on tavallaan joustava oppimisprosessi, jonka yhtenä lähtökohtana on tutkimusasetelman muuntuva luonne. (Kiviniemi 2010.)

7.3 Fenomenologis- hermeneuttinen asenne

Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofisessa perinteessä on useita tapoja lähestyä tutkittavaa aihetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 25). Ei ole yhdentekevää, millaisesta tulokulmasta aihepiiriä ja tutkimuskohdetta tarkastellaan, vaan tutkimusmenetelmien tulee vastata tutkimustehtävään auttamalla tutkijaa pääsemään lähelle tutkittavaa kohdetta (Kiviniemi 2010). Yksi tällainen lähestymistapa on fenomenologinen. Tässä tutkimuksessa fenomenologinen lähestymistapa tarkoittaa enemminkin asennetta kuin tiukasti rajattua ja hallitsevaa menettelyä. Käytämme tutkimuksessamme kuitenkin termejä *fenomenologinen lähestymistapa* ja *fenomenologinen asenne* synonyymeinä.

Tutkijan näkökulmasta tutkimuksen kohde on ilmiö – ilmiö on tutkijalle nouseva merkitys tutkimuskohteesta. Ilmiö ei ole jotain mitä elämismailmassamme absoluuttisesti on, vaan ilmiö hipaisee ihmiselle olemassa olevia merkityksiä. Fenomenologinen lähestymistapa soveltuu käytettäväksi silloin, kun etsitään ihmisten ilmiöille antamia merkityksiä. Merkitysten kautta ilmiöstä voidaan saada uutta tietoa. (Varto 1996, 85.) Fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna merkitykset nousevat ihmisen todellisuudesta, jossa hän elää. Ihmistä ei voida irrottaa elämäntodellisuudestaan, vaan kokemus saa merkityksen yksilön ja tämän todellisuutensa suhteessa saaden vaikutteita kulttuurista ja sosiaalisesta elämästä. (Laine 2010; Varto 1996, 23.)

Fenomenologiseen tutkimukseen sisältyy hermeneuttinen ulottuvuus – jotta kokemusten kautta nousseita ilmiöitä voitaisiin tulkita, tulee kokemuksista paljastaa esiin kokemus-

ten saamat merkitykset. Hermeneutiikka nähdään siten teoreettisena apuvälineenä tulkinnalle ja ymmärtämiselle. (Laine 2010; Varto 1996, 108.) Olennaista on hermeneuttinen kehäajattelu, jonka tarkoituksena on auttaa tutkijaa saavuttamaan tulkinta tutkimuksen kohteesta käymällä vuoropuhelua aineiston ja oman tulkintansa välillä (Varto 1996, 108; Laine 2010). Hermeneuttisen kehän kulkemisen tarkoituksena on syventää tutkijan ymmärrystä ja auttaa tutkijaa irtautumaan oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä. Tavoitteena on saavuttaa uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2010.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkittavaa todellisuutta (Varto 1992, 26), jossa tutkija inhimillisenä olentona elää luontaisen ymmärryksensä ohjaamana (Laine 2010). Ymmärtäminen alkaa tutkijan lähtökohdista, johon tutkija ennakkokäsityksensä rakentaa. Tästä syystä fenomenologiassa pyritään erottamaan toisistaan tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuskohteesta nousevat merkitykset (Varto 1996, 86). Tutkijan ennakkokäsitysten sijaan pyritään ymmärtämään tutkimushenkilöiden elämästä nousseita kokemuksia (Perttula & Latomaa 2009, 137). Kappaleessa 2 olemme kirjoittaneet auki ennakkokäsityksemme. Lisäksi olemme pyrkineet suhtautumaan tulkintoihimme kriittisesti pohtimalla, vaikuttaako kussakin tapauksessa esiymmärryksemme siihen, millaiseksi haastateltujen ilmaisut tulkitsemme. On kuitenkin syytä huomauttaa väärinkäsityksen välttämiseksi, ettei fenomenologinen tutkimus lähde liikkeelle tyhjästä – voimme löytää teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. Tällaisia käsityksiä fenomenologisen tutkimuksen osalta ovat käsitykset ihmisestä, kokemuksista ja merkityksistä. (Laine 2010.)

7.4 Tutkittavat henkilöt

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhdentekevää, keitä haastatellaan. Haastateltaviksi valituilla tulisi olla tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Perttula & Latomaa 2009, 167; Perttula 1995, 136–137; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli löytää sellaiset tutkimushenkilöt, joilta oletimme saavamme parhaiten tietoa tutkittavasta asiasta ja jotka olisivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Näin ollen haastateltavat valittiin tiettyjen ennakkoon asettamiemme kriteereiden perusteella: Ensiksi haastateltavien tuli olla maahan-

muuttajataustaisia. Toiseksi haastateltavien tuli olla asunut Suomessa useita vuosia ja heillä tuli olla kokemusta koulujärjestelmästä ja liikunnanopetuksesta siinä eri koulutus-tasoilta alkaen alakoulusta nykyiseen oppilaitokseen saakka. Tuolloin käsitykset ja mie-lipiteet Suomesta, koulusta ja koululiikunnasta ovat ehtineet kehittyä. Kolmanneksi haastateltavien tuli olla kykeneviä keskustelemaan tutkimuskysymysten kannalta olen-naisista teemoista ja heillä tulisi olla riittävän hyvä suomenkielen taito kyetäkseen osal-listumaan haastatteluun aktiivisena osapuolena.

Päädymme etsimään haastateltaviksi iältään 18–22 vuotiaita nuoria, jotka ovat asuneet Suomessa vähintään viisi vuotta, joilla on kokemusta koululiikunnasta ja liikunnanope-tuksesta usealta eri koulutusasteelta ja jotka tutkimuksen teko hetkellä opiskelevat luki-ossa tai ammattikoulussa. Profiiliin sopivien potentiaalisten haastateltavien etsiminen toteutettiin yhteistyössä keskisuomalaisen lukioiden ja ammattikoulujen opinto- ohjaa-jien ja liikunnanopettajien kanssa. Sopivia haastateltavia löytyi kuusi; viisi poikaa ja yksi tyttö. Haastateltavat olivat iältään tutkimuksen teko hetkellä 18–20 vuotiaita ja he olivat asuneet Suomessa 5-10 vuotta. Tutkimusajankohtana haastateltavista neljä opis-keli lukiossa ja kaksi ammattikoulussa. Anonymiteetin säilyttämiseksi emme kuvaile haastateltuja oppilaita tämän tarkemmin.

Syystä tai toisesta naispuolisia maahanmuuttajaoppilaita oli vaikea tavoittaa haastattelua varten, joten sukupuolijakauma on epätasainen. On kuitenkin huomautettava, ettei laa-dullisessa tutkimuksessa pyritä laajamittaiseen yleistykseen (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2009, 182). Käsillä olevan tutkimuksen haastateltavien valinnassa ei pyritty ra-jaamaan tutkimushenkilöitä eri tekijöiden suhteen, kuten esimerkiksi etnisen taustan tai uskonnollisen vakaumuksen mukaan.

Kuten on aiemmin mainittu, emme voi yleistää haastateltavien vastauksista nousseita asioita, olipa haasteltavilla yhteinen nimittäjä tai ei. Halusimme löytää haastateltavien vastauksista inhimillisen elämän kirjoja – siksi olemme kiinnostuneita kuulemaan yksit-täisen maahanmuuttajaoppilaan kokemuksia, sillä jokainen yksilö kokee koululiikunta-tunnin ja opettajan toiminnan omalla tavallaan. Tästä syystä kenenkään yksilön henki-lökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia ei voida yleistää ja verrata muiden oppilaiden kans-sa. Lopuksi on syytä huomauttaa, että yksittäinenkin kokemus voi olla sellainen, joka

voi koskettaa joitakin vastaavassa elämäntilanteessa olevia. Näin ajateltuna yksittäinenkin kokemus voi nousta hyvin yleiseksi.

Haastateltavia oli kuusi. Onko tämä riittävä tutkimusjoukko? Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kylläisyys eli saturaatio kertoo aineiston riittävydestä. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida numeerisesti määrittää, milloin aineiston saturaatio on riittävä. Tuolloin aineiston kylläisyyttä voidaan tarkastella näkökulmasta, jossa aineiston keruuta jatketaan kunnes haastateltavien vastauksissa nousevat esiin toistuvasti samankaltaiset sisällöt. Tämä merkitsee, ettei lisähaastateltavilla välttämättä saavuteta uutta tietoa kyseisten tutkimuskysymysten osalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182.) Tässä tutkimuksessa aloitimme kuudella kriteereihimme sopivalla haastateltavalla, jotka olimme ensiksi tavoittaneet haastatteluja varten. Vastausten samankaltaisuuksia ja asioiden toistumista ilmeni jo ensimmäisissä kolmessa haastattelussa, mutta jatkoimme haastatteluja saaden näin tietoja kuudelta haastateltavalta.

Tutkimushenkilöt jakavat osan itsestään ja ehkä arkaluontoisiakin ajatuksiaan sekä kokemuksiaan tutkijoiden kanssa. On tärkeää säilyttää tutkimushenkilöiden anonymiteetti. Näin ollen emme raportoineet käsillä olevan tutkielman raporttiosaan mitään sellaisia tietoja haastateltavista, joista heidät olisi mahdollista tunnistaa. Haastattelujen litteroinneista alkaen käytimme haastateltavista tunnuksia H1-H6 ja jatkoimme valittua koodausmenettelyä läpi koko tutkielmaprosessin.

7.5 Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on keskustelunomainen aineistonkeruumenetelmä, jonka avulla pyritään saamaan epätäydellinen kuva tutkittavasta ilmiöstä perustuen haastateltavan ajatuksiin, kokemuksiin, käsityksiin ja tunteisiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Haastattelu ei ole vain vapaamuotoista keskustelua, vaan tutkimuskäyttöön tarkoitetun haastattelun erottaa arkipäiväisestä keskustelusta päämäärähakuisuus tutkimuksen tavoitteen suuntaan tutkijan ollessa ohjaksissa haastattelutilanteessa (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme 2008, 42; Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Ilmiön kuvan rakentuminen perustuu käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41.) Näin ollen tutkimushaastattelussa tarkastelu kohdistuu kommunikoinnin maailmaan (Laine 2010), sillä tutkija ja haastateltava on yhteydessä toistensa kanssa kielen välityksellä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48, 52–53). Haastattelu on siten sosiaalinen vuorovaikutustilanne johon haastattelun osapuolet, tutkija ja haastateltava, tuovat oman todellisuutensa ja kokemusmaailmansa läpi suodattuneet itsensä, jolloin rakentunut kuva ilmiöstä on suhteellinen ja ehdollinen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41, 53). On syytä huomauttaa, että todellisen elämän tosiasiat ovat nimenomaan ehdollisia ja sidoksissa todellisuuteen, jossa elämme. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Näin ollen aineistokeruumenetelmän tulisi mahdollistaa tutkijalle pääsy lähelle tutkittavien elämää (Kiviniemi 2010). Haastattelu onkin laadullisessa tutkimuksessa paljon käytetty aineistonkeruumenetelmä (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi ym. 2009, 205; Laine 2010).

Erityisen sävyn haastatteluun antaa tutkielmamme tutkimushenkilöt – maahanmuuttajataustaiset nuoret, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomen kieli. Valintamme käyttää haastattelua aineistonkeruumenetelmänä voi herättää kysymyksiä, sillä sen luulisi nimenomaan tuovan vaikeuksia kieli- ja kulttuurierojen vuoksi. Osittain yhteisen äidinkielen ja kulttuurin puuttuminen nostikin tutkielmaprosessissamme esiin haasteita. Haastattelijan ja haastateltavan keskinäisen ymmärryksen puute on yksi esimerkki tällaisista haasteista (Kvale & Brinkmann 2009, 144; Rastas 2005). Tutkija voi kuitenkin vaikuttaa kieli- ja kulttuurieroista johtuviin haasteisiin perehtymällä tutkittavien ihmisten kulttuuriin ja elämiinsä tavoitteenaan ymmärtää haastateltaviensa tapaa hahmottaa maailmaa (Kvale & Brinkmann 2009, 144; Rastas 2005).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 207) sekä Kvale & Brinkmann (2009, 144) huomauttavatkin, että ratkaisevaa on, miten haastattelija osaa tulkita haastateltavien vastauksia kulttuuristen merkitysten valossa. Avoimuus ja sitoutumattomuus ovatkin avainasemassa tiedonkeruuvälineen joustavaan ja tehokkaaseen käyttöön jotta haastattelussa saataisiin paljastettua uutta tietoa ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 53). Kieli ja ilmaisut eivät kuitenkaan ole ainoa asia, joka tulisi huomioida haastateltaessa ihmisiä eri kulttuureista, kuin mitä tutkija edustaa. Sosiaaliset tavat, non- verbaaliseen viestintään kuten elekieli ja kontaktin ottamiseen haastateltavaan voivat merkitä paljon haastattelu-tilanteen etenemisen ja onnistumisen kannalta. (Kvale & Brinkmann 2009, 144-145.)

Tutkimuksessamme emme kokeneet kohdanneemme kulttuuristen tapojen erilaisuuden haasteita, sillä haastattelemamme nuoret olivat asuneet Suomessa pitkään ja omaksuneet mielestämme suomalaisen tavan toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Hirsjärvi & Hurme (2008, 47) kuvailevat puolistrukturoidun eli teemahaastattelun olevan tutkimushaastattelun laji, joka vastaa joustavuuden ja avoimuuden vaatimuksiin, olemalla lomake- ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto (ks. Laine 2010). Siinä missä strukturoitu haastattelu on etukäteen tarkasti jäsennelty ja määritetty, strukturoimaton on luonteeltaan vapaamuotoisempi ja keskustelumainen. Puolistrukturoitu haastattelu kohdennetaan haastateltaville, jotka ovat kokeneet tietyn tilanteen. Haastattelu etenee tiettyjen ilmiötä käsittelevien teemojen (Liite 3) ympärillä vapaassa järjestyksessä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 44–47), kuitenkin päämäärähakuisesti tutkijan ohjaten haastattelua tutkimustavoitteen mukaisesti (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme 2008, 42; Ruusuvuori & Tiittula 2005). Laine (2010) ehdottaa, ettei teemahaastattelu sellaisenaan sovellu kokemuksen tutkimiseen menetelmän vastausten rajaavuuden vuoksi. Päädyimme muokkaamaan haastattelustamme puolistrukturoidun haastattelun, jossa teema- alueet ohjaavat haastattelua, mutta kysymystekniikka noudattelee enemmänkin kuvailuun ja kerrontaan kehottavaa linjaa (Laine 2010). Tällainen aineistonkeruu menetelmä sopi tutkielmamme tarkoituksiin hyvin, sillä valittu menetelmä antoi mahdollisuuden ylläpitää luontevaa keskustelunomaista haastattelutilannetta sekä joustavasti tarkentaa haastateltavien vastauksia esittämällä lisäkysymyksiä kieli- ja kulttuurieroista nousseiden ymmärryksellisten ja tulkinnallisten haasteiden vuoksi.

Haastattelut toteutettiin touko- ja kesäkuun aikana 2013. Haastatteluista ensimmäinen oli esihaastattelu, jossa testasimme teemahaastattelunrunгон toimivuutta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 72). Yhteistyöoppilaitoksia oli kolme keskisuomalaisista oppilaitosta. Haastattelut pidettiin opiskelijoiden koulupäivän aikana kunkin opiskelijan oppilaitoksessa rauhallisessa ja haastatteluun soveltuvassa tilassa. Haastattelutilan järjestivät opinonohjaajat ja liikunnanopettajat. Haastattelutilanteessa olivat läsnä haastateltava sekä molemmat tämän tutkielman tekijät. Haastattelutilanteet olivat luonteeltaan keskustelunomaisia ja vapaamuotoisia. Haastattelujen kestot riippuivat paljolti haastateltavan puheliaisuudesta. Ne vaihtelivat 30 minuutista 83 minuuttiin. Kokemuksemme oli, ettei haastateltavan puheliaisuus ollut yhteydessä haastateltavan kielitaitoon. Siten myöhemmin koimmekin litteroinnin haasteelliseksi ja aikaa vieväksi, sillä litteroimamme

puhe ei ollut tavanomaista kantasuomalaisen puhekieltä. Kesä- ja syyskuun 2013 aikana litteroimme ja teemoittelimme aineiston. Kirjoitimme puhtaaksi haastattelut kokonaan, sillä puhelioiden haastateltavien kanssa käydyt keskustelut poukkoilivat teemasta toiseen.

7.6 Aineisto ja sen käsittely

Voi kuulostaa harhaanjohtavalta puhua aineiston analyysistä erillisenä vaiheena tutkimusprosessissa. Alun pitäenkin tutkimuksessa tähdätään kerätyn aineiston analyysiin, tulkintaan ja johtopäätöksiin eli kokonaisvaltaiseen aineiston käsittelyyn. Parhaassa tapauksessa tutkimusprosessi muodostaakin eheän kokonaisuuden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 221.) Hermeneuttisissa tutkimuksissa eroa ei näiden välille tehdäkään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Keskeistä on hermeneuttinen kehäajattelu tutkijan apuvälineenä vuoropuhelun käymiseksi aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä (Varto 1996, 108; Laine 2010) ja tutkijan minäkeskeisestä perspektiivistä irtautumiseksi, jotta ymmärrettäisiin mitä haastateltava henkilö on ilmaisuillaan tarkoittanut (Laine 2010). Vaikka tutkimusprosessi on kokonaisuus, analyysillä on kuitenkin oma tehtävänsä prosessissa – pyrkimyksenä on selkiyttää aineistoa ja paljastaa vastauksista ennakoimattomia asioita (Eskola & Suoranta 2008, 137). Analyysi on näin ollen induktiivinen eli tutkija ei määrää mikä on olennaista vaan se nousee aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136).

Ei ole tarkkaa ohjetta sille, milloin aineiston käsittely ja analysointi voidaan aloittaa. Usein aineiston käsittely aloitetaan kuitenkin mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223). Osaltamme aineiston analyysin voidaan sanoa alkaneen jo puhtaaksikirjoitus eli litterointivaiheessa, jonka edetessä kartoitimme alustavasti tutkimuskysymysten kannalta vastauksista nousseita seikkoja. Tällainen toimintatapa tuntui luontevalta – haastattelun kuunteleminen, puhtaaksikirjoittaminen ja muistiinpanojen ylöskirjaaminen oli kuin olisimme eläneet haastattelutilanteen uudelleen. Tuntui luonnolliselta ja järkevältäkin jo tässä vaiheessa poimia tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä seikkoja ylös. Litteroimme kaikki haastattelunauhat kokonaisuudessaan ja sanatarkasti. Kirjoitimme auki koko aineiston myös siitä syystä, että haastattelutilanne ja haastateltavat olivat vielä hyvin muistissa emmekä halunneet tehdä

vielä tässä vaiheessa valintaa siitä, mikä vastauksissa on olennaista ja mikä ei. Tällä tavoin toimien jätimme tilaa aineiston tarkastelulle eri näkökulmista (Alasuutari 2011, 84) sekä teorian ja aineiston vuoropuhelulle. Litteroitua aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 114 sivua Times New Roman- fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1 kirjoitettuna.

Käytimme litteroidun aineiston analysoimiseksi aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa aineiston tulkinnan ja päättelyn kautta saavutetaan tutkittavan kohteen käsitteellinen tietoisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Tämän jälkeen päätimme, mikä aineistossa kiinnosti meitä. Vaikka aineistosta löytyi paljonkin tutkimustehtävän ulkopuolisia mielenkiintoisia asioita, joita olisimme halunneet raportoida, kaikkea ei ole kuitenkaan järkevää tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Siirryimme seuraavaksi poimimaan aineistosta niitä alueita, jotka kiinnostivat meitä tutkimustehtävän valossa. Käytännössä luimme haastattelut läpi useaan kertaan, jonka jälkeen aloitimme teemoittelun pilkkoen aineistoa teemahaastattelurunkomme mukaisiin teemoihin. Tämä toteutettiin merkitsemällä värikoodein teema- alueita tulostettuihin litteroituihin haastatteluihin. Lisäksi huomioimme haastattelurungon ulkopuolelta aineistosta nousseita mielestämme tutkimustehtävän kannalta olennaisia seikkoja, kuten opiskelijoiden kokemus liikunnanopettajasta maahanmuuttajaopiskelijasta huolehtijana ja välittäjänä. Värikoodaaminen edusti meille aineiston olennaisten osien paljastamista ja selkiyttämistä, kuten Eskola & Suoranta (2008, 137) luonnehtii aineiston analyysin tarkoituksen ylipäänsä olevan.

Käsissämme oli värikoodattuja tulosteita, joista aloimme etsiä teema-alueittain olennaisia sitaatteja eli mitä haastateltavat ovat kustakin teemasta sanoneet. Tämä erottelu toteutettiin siten, että koodatut sitaatit siirrettiin erilliselle word- tiedostolle ja otsikoitiin tulkintamme mukaan, mitä haastateltava oli asiasta sanonut. Kukin haastattelu käsiteltiin yksitellen, jotta saimme paremmin käsityksen siitä, onko tulkintamme lähellä sitä, mitä haastateltava oli tarkoittanut. Kun kaikki haastattelut oli käsitelty tällä tavoin, tulostimme pelkistetyt aineistot lopullista teemoittelua varten. Päädyimmekin konkreettisesti leikkaamaan litteroidusta, pelkistetystä ja tulostetusta aineistosta irti tutkimuskysymyksiimme liittyviä otsikoituja teemoja, jotka olivat käytännössä haastateltavan vastausten suoria sitaatteja. Seuraavana järjestimme sitaateista teemoittaisen kokoelman perustuen tulkinnalliseen otsikointiin. Aineiston käsittelyn jälkeen aineisto oli käsissämme ikään kuin huolittelematon raakaversio, nippu ryhmiteltyjä sitaatteja.

Analyysin seuraavassa vaiheessa tehtävämme oli tehdä näkyväksi, mitä nämä teemoit-
tain niputetut vastaukset eli haastateltavien sitaatit merkitsevät. Analyysin lopputulok-
sena syntyi ryhmä käsitteitä, jotka muodostivat tulososion aineistolähtöisen rungon,
jossa aineistositaatit edustavat tämän tutkimuksen löydöksiä ja joiden rinnalla tarkaste-
lemme, mitä aiempi tutkimustieto asiasta sanovat.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Koettu autonomia ja liikuntatunneilla viihtyminen

Koululiikunnan yksi keskeisimmistä tavoitteista on herättää oppilaassa halu ja mielenkiinto terveelliseen ja liikunnalliseen tapaan elää (POPS 2004; LOPS 2003). Tällainen halu ei synny pakotetusti (Deci & Ryan 2008), joten koulun liikuntatunneilla onkin tärkeää tukea oppilaan sisäisen motivaation kehitystä (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Tänä päivänä vallallaan olevan käsityksen mukaan, motivaatio voidaan nähdä sosiaalis-kognitiivisena prosessina (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tämä prosessi voidaan tavoittaa itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1985; 2000) kautta, jossa motivaatioon vaikuttaa oppilaan psykologisten perustarpeiden täyttyminen. Näitä perustarpeita ovat koettu autonomia, koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Jos nämä tarpeet tyydyttyvät, oppilaan motivaatio jalostuu sisäiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan 2000) ja ilmenee oppilaan toiminnassa muiden muassa liikuntatunnilla viihtymisenä ja aktiivisena itseohjautuvana osallistumisena (Hagger & Chatzisarantis 2007). Mikäli oppilaan psykologiset perustarpeet eivät vastaavasti täyty, oppilaan motivaatio muuntuu ulkoiseksi, ulkoa ohjatuksi motivaatioksi tai ilmenee jopa motivaation kadottamisena (Deci & Ryan 2000). Oppilaan tuntitoiminnassa ulkoinen motivaatio voi näyttäytyä muiden muassa ahdistuksena ja oppimisen pysähtymisenä (Hagger & Chatzisarantis 2007). Koulun liikuntatunnilla voidaan eri toimenpitein vaikuttaa oppilaan kokemukseen koululiikunnasta kunkin psykologisen perustarpeen täyttymisen osalta ja edesauttaa näin motivaation kehittymistä sisäiseksi. (Deci & Ryan 2000).

Haastattelemamme oppilaat kokivat autonomiaa koululiikunnassa liikuntatuntien lajivalintoihin vaikuttamisen muodossa. Koettu autonomia viittaaakin juuri siihen, että oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon koululiikunnassa (Deci & Ryan 2000). Käytännössä autonomiaa lisäävää toimintaa liikuntatunnilla edustavat esimerkiksi oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisääminen liikuntatuntien lajivalintoja koskevissa päätöksissä (Deci & Ryan 2000) ja oppilaita vastuuttavissa tehtävissä esimerkiksi vastuuttamalla oppilaita toimimaan vertais- tai apuopettajana (Wallhead & Ntoumanis 2004; Standage, Duda & Ntoumanis 2005).

Vaikutusmahdollisuus lajivalintoihin ja liikuntatuntien sisältöihin onkin tärkeä seikka oppilaille, sillä liikuntatuntien lajisisältö määrittelee oppilaiden viihtymistä ja kiinnostusta liikunnassa. Liikuntatunnilla viihtymiseen vaikuttavista elementeistä liikuntamuoto edesauttaa myönteistä suhtautumista koululiikuntaan. (Palomäki & Heikinaro- Johansson 2011; Taavitsainen & Virolainen 2006, 66), mikä näkyi myös haastattelemamme oppilaiden vastauksissa. Kaikki haastatellut oppilaat kokivat liikuntatunnilla myönteisenä sen, että oppilaat saivat valita liikuntamuotoja omien mielenkiinnonkohteidensa mukaan annetuista vaihtoehtoista. Lisäksi tunnin ilmapiiriin oppilaan kokemuksen perusteella vaikuttaa opettajan suhtautuminen oppilaiden toiveisiin. Koettu autonomia vaikuttaa myös sisäisen motivaation syntyyn. Kun oppilaalla on vaikutus- ja valintamahdollisuuksia liikuntatunnilla, oppilas valitsee osallistua toimintaan, jossa hän on hyvä eli kokee itsensä päteväksi (Deci & Ryan 1985).

”...on ollu kiva se antaa meille niinku kivoja näitä liikunnanlajeja ja kaikkee et niinku tänäänki se ite niinku sano meille et me voidaan valita joku kuntosali tai sitte pelejä ulkona pallopelejä tai jotain sellasta. Tykänny olla sen tunneilla ja kaikkea kaikkee on kokeiltu ja kaikki ja kaikki on kivoja kaikkai lajeja mitä me tykätään me ja sit meiän luokka on sillee että jos niinku me ei tykätä tota lajeja et me sanotan ei me ei haluta tota kaikki on samaa mieltä ja sit opettaja sanoo et okei no tehään niinku muu sitte...” H5

”Kyllä me saatiin vaikuttaa siihen (liikuntatuntien lajisisältöihin). Meillä oli oma toivomuslista ”H3

Oppilailla on mahdollisuus säädellä toimintaa ja vaikuttaa siihen omalla toiminnallaan, oppilas on varteenotettava toimija tunnilla. Haastateltu kokikin myönteisenä opettajan joustavuuden ja oppilaiden mielipiteiden kuuntelun sekä huomioon.

”Ei oo opettaja valmiiks päättäny (liikuntalajeja, joita kurssilla tulee olemaan) tai siis se antaa niitä niinku monta vaihtoehtoja, että mitä kaikkia voijaan tehdä kurssilla ja sitte vaa äänestetää ket ketkä haluaa jotai tai ei tämmöstä. Sitte mennään sillä enimmäistö, jotka halunnu sitä ni tehään sitä, vaikka jalkapalloa enimmästä o halunnu ni sitte pelataa jalkapalloa. -- Semmone on iha mukavaa, etä kysyy toisten mielipiteitä...” H2

Yksi haastattelemamme oppilas koki voivansa vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin omien mielenkiintojensa mukaan. Kun liikuntaryhmässä vallitsi autonominen ilmapiiri, oppilas vapautui ja toisaalta motivoitui ajattelemaan tavoitteellisesti. Haastattelemamme oppilas esittikin halunsa kokeilla ratsastusta.

”Tota, ratsastaminen hevosilla olis esimerkiksi.” H6

Sisäinen motivaatio liittyy myös ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Haggert & Chatzisarantis 2007). Maahanmuuttajaoppilaan kannalta tärkeää onkin se, että liikunnan on todettu edesauttavan kotoutumista auttamalla oppilaan sopeutumista koulujärjestelmään ja kouluyhteisöön sekä vapaa-ajalla omaehtoisen liikunnan muodoissa, joka puolestaan mahdollistaa sosiaalisten verkostojen luomista (Myrén 2003, 103-108). Sisäisen motivaation syntymisen myötä oppilaan on mahdollista innostua itsenäisestä liikunnan harrastamisesta myös vapaa-ajalla (Yli-Piipari 2011). Haastattelemamme oppilas oli sisäisesti motivoitunut ja hän suuntasi ajatteluaan kohti omia vapaa-ajan liikuntaan liittyviä mahdollisuuksia:

”Ja vielä jäi hyvä mieli siitäkii että ätsäesimerkiksi tota se luistelu, hiihtämine ja sitte uima ja laskettelu, niistä jäi on jäänyt tosi hyvä fiilis siitä, että ma opin niitä tiätsä ja en määhän niinku osaa hirveesti mutta kuitenkin ma kokeilin niitä ja oli hirveen uusia asioita. Meidän maassa ei ole sis sellasta, niin ne jäänut tosi niinku hyvin mieleen ja vielä niinku vapaa ja sen jälkeenkin niinkö vapaa-ajalla niin mä sen tarvi kaikkea hiihtämässä ja kayn uimassa ja ja niitä kesälläkin.” H6

Lapsena ja nuorena omaksuttu liikunnallinen elämäntapa voi tukea myös aikuisiän terveellistä ja liikunnallista elämäntapaa (Telama ym. 2005), joten oppilaan sisäsyntyisellä liikunnasta innostumisella on myös yhteiskunnallinen perustelu (Laakso 2007). Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat kokivat autonomiaa tunteilla ja viihtyivät sekä heillä oli kokemansa mukaan vaikutusmahdollisuuksia liikuntatuntia koskevassa päätöksenteossa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnanopetuksen yksi tavoitteista onkin tukea oppilasta itsenäisyyteen ja luoda valmiuksia omaehtoisen liikunnan harrastamiseen myös kouluajan ulkopuolella (POPS 2004). Maahanmuuttajien kotoutumista ajatellen itsenäisen liikunnan harrastamisen on todettu merkittäväksi maa-

hanmuuttajien kotoutumista edistäväksi tekijäksi erityisesti, mikäli harrastaminen edesauttaa sosiaalisten suhteiden luomista kanta- suomalaisiin (Zacheus 2010).

8.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa yksilön kokemusta yhteydestä toisiin, hyväksytyksi tulemisesta ja tunnetta ryhmään kuulumisesta. (Deci & Ryan 2007; Deci & Ryan 2000). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus yhtenä yksilön psykologisista perustarpeista edesauttaa osaltaan yksilön itsemääräämisen kokemusten syntyä toiminnassa (Deci & Ryan 2007). Tuolloin kokemus ryhmään kuulumisesta liittyy myös motivaation syntyyn (Deci & Ryan 2000). Sisäinen motivaatio ja asioiden sisäistäminen tapahtuvat kun perustarpeet on tyydytetty. Vastaavasti kun sosiaalinen ympäristö ei vastaa oppilaan psykologisiin tarpeisiin, sisäinen motivaatio ja myönteiset kokemukset kuihtuvat (Deci & Ryan 2007).

Yksilö tavoittelee luontaisesti yhteenkuuluvuutta pyrkimällä osaksi ryhmää ja tavoittelemalla ryhmässä viihtymisen tunteita (Deci & Ryan 2007; Deci & Ryan 2000). Haastattelemamme oppilas koki ja kuvaili erityisen voimakkaana halun tuntea todella olevansa osa ryhmää.

”No tietysti jos on liikuntaruhmä, niin mä tykkään tai tärkeä minulle, että mä olis niinku poru poruko porukaiten kanssa sis niinku. Njoo, joo. En mä haluaisi mikää olla yksi siellä pelaamassa, muut on jossai niinku Oulussa sis mä sano, että niin se tuntui tossi pahalta tai huono on sis. Mutta kun mä olen ruhmässä, mä yrittän olla niinku siellä ryhmässä oikeesti ja” H6

Oppilas koki myös, että ryhmään sisään pääseminen on osittain opettajan toimista kiinni:

”Opettaja voi vaikuttaa jotenki siihen, että mä pääsisin tai joku sama ihminen pääsisin sinne joukoon jotenkin. Voi sanoa, että hei, tottakai (oppilas sanoo oman nimensä) mukaan tai sanoa, että joo sinä ja sinä sinä niinkö yksi ryhmä ja niinku jakaa ihan tasaisesti...” H6

Liikunta voidaan nähdä myös potentiaalisena sosiaalisten suhteiden rakentamisen kenttänä (Myrén 2003, 103–108). Liikunta nähdään mahdollistavana tekijänä maahanmuuttajan sosiaalisen verkoston rakentamisessa kanta- suomalaisten kanssa, mikä edesauttaa kotoutumista (Zacheus 2010). Eräs haastatelluista kokikin, että ystävyysuhteet saivat alun yhteisten liikunnallisten intressien myötä.

”Oli se aa kiva koulu. Paljo ystäviä tuli ja siis pelailtiin paljo siellä pihalla ja nii ja siis oliha se kivaa ko ite pystyin niinku olin yksi niistä parhaimmista varmaan niissä liikunnoissa niin tuli paljo kavereita, jotka halus olla niinku mun kanssa.” H1

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkitys koululiikunnassa korostuu myös sisäisen motivaation näkökulmasta (Deci & Ryan 2000). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on merkittävä myös koululiikunnassa, sillä sosiaalinen ympäristö ravitsee autonomiaa, mikä puolestaan lisää sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2007) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten onkin todettu lisäävän koululiikunnassa viihtymistä ja myönteistä asennoitumista koululiikuntaa kohtaan (Palomäki & Heikinaro- Johansson 2011). Haastattelemiemme oppilaiden kokemuksia liikuntaryhmästä kuvastavatkin ryhmässä vallitseva yhteen hiileen puhaltaminen, tekemisen meno ja parhaansa yrittämisen henki.

”No, koska kaike kaikki kova sit niinku töitä sinnä aikana, kun me ollaan täälä. Niinkun kaikki hikoilee, kaikki juoksee ja kilpailee tietkö sä, kaikki kilpaile, niin sen takia on hyvä. Että jos me pelatan sählyä nii, me yrittä voiteta, enkä mä ajattele siitä että okei mikä mitä se hai mitä se haitta jos me hävisimme tätä tai sellasen nii kaikki yrittä tehä maali esimerkis että että parhain, niin se on hyvä (naurahtaa). Tota, ei muuta. Mutta ko se on minusta se on tosi hyvä ku kaikki kilpaile siitä, että tehä parha niinku parasta” H6

”Ää no siitä, että tehään yhdessä ja siinä niinku joukkueen kanssa taistellaan jos ollaan häviöllä ja tämmöstä ja et tulee hiki ja juostaa vaa ja tämmöstä. Ei se voittamine oo aina tärkeä, mut kyllä se voittaminenki tuntuu aina hyvältä (naurahtaa).” H2

Koululiikunnassa liikuntaryhmässä vältetään sellaista toimintaa, joka vaarantaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan 2000). Sosiaalista yhteenkuuluvuutta pyritäänkin lisäämään tavoittelemalla myönteisiä tunteita ryhmässä toimi-

misessa (Deci & Ryan 2000). Yksi haastatelluista oppilaista koki yhdessä tekemisen tärkeäksi, vaikka liikuntaryhmän sisällä oli lajiin liittyviä taitoeroja. Oppilas iloitsi ryhmässään tapahtuvasta toisten oppimisesta ja koki voivansa myös itse vaikuttaa ryhmähenkeen omin toimin. Oppilas koki myönteisesti ja itselleenkin palkitsevaksi toisten huomioimisen ja toisten onnistumisen kokemukset.

”Siis just et se iha mukavaa pelata siis just tällei että rennosti pelataa siis niin se ei tunne se ei se on vaa mukavaa ei kuitenkaa niin tosissaan pelata ku siel o semmosia jotka ei osaa ees pelata jalkapalloa, nii on se iha kiva kattoo ku oppii toiset pelaamaan sitä.” H1

”No siis otan mä huomioon (sellaiset oppilaat, jotka eivät osaa pelata) siis mä otan just ne mukaa että syöttelee enemmän niille että ne saisi sitä palloa ellei niit tule semmone iha huono olo että nää ei syöttele mulle koska mä oon huono. Siis ite siis just tullu mieleen, että ottaa kaikki mukaa siihe pelaamiseen.” H1

Maahanmuuttajaoppilaan kulttuurin tuominen ryhmään auttaa häntä ryhmään sopeutumisessa sekä vastaavasti lisää etnistä tietoisuutta vastaanottavassa kouluyhteisössä. (Talib 2002, 48-49). Kuitenkin haastattelemamme oppilas koki, ettei omaa kulttuuria voi tuoda esille koulun arjessa.

Maahanmuuttaja muuttaa toiseen maahan pitkäaikaisesti asumaan, eikä sopeutuminen uuteen kulttuuriin, kouluyhteisöön ja lähiyhteisöön onnistu välttämättä ongelmitta (Siljamäki 2013). Siksi maahanmuuttajaoppilaiden aiempi kulttuuritausta tulisi huomioida koulunkäynnissä ja opetuksessa (POPS 2004, 34; LOPS 2003, 22). Tarkoituksena on tukea maahanmuuttajaoppilasta hahmottamaan itsensä kahden kulttuurin jäsenenä (POPS 2004, 36). Tästä syystä oppilaan kulttuurista pääomaa suositellaankin hyödynnettävän opetuksessa, mistä hyötyisi niin maahanmuuttajaoppilas, kuin vastaanottavan kouluyhteisön jäsenet suvaitsevaisuuden kehittymisen ja erilaisuuden hyväksymisen muodoissa (POPS 2004, 36). Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen ovatkin opetussuunnitelman perusteissa oppimistavoitteina opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; LOPS 2003). Kulttuurinen tuntemus ja erilaisuuden kunnioittaminen palvelevat kaikkia monikulttuurisessa ympäristössä eläviä (Talib 2002, 48-49). Tavallaan monikulttuurisuuskasvatus on arvokasvatusta (Soilamo 2008, 174–175).

Monikulttuurisuus nähdään harmittavan usein kotouttavina toimenpiteinä, jotka kohdistetaan vain maahanmuuttajaoppilaisiin, sen sijaan että monikulttuurisuuskasvatus koskettaisi kaikkia oppilaita ja kouluyhteisöä (Soilamo 2008, 174-175). Aiemmissä tutkimuksissa on noussut esille, ettei maahanmuuttajaoppilaille ollut mielestään mahdollisuutta tuoda riittävästi omaa kulttuuriaan esille koululiikunnassa (Taavitsainen & Viro-lainen 2006, 45). Haastattelemamme oppilaat eivät olleet niin ikään voineet tuoda omaa kulttuuriaan esille koululiikunnassa. Erityisesti yksi oppilaista kertoi, kuinka omaa kulttuuria ei maahanmuuttajan tarvitse unohtaa, mutta sitä ei voi elää todeksi arjessa.

”En mä tarkoita, että pitäis unohtaa mitä omaa kulttuuria ja mutta jotain omaa kulttuuria ei pysty käydä tietkö sä täälä niinku Suomessa. Okei, ei tarvi unohtaa, mutta ei sitä myös niinku pysty täälä niinku tehdä ja käydä ja.” H6

Kulttuurisesti neutraali toimintaympäristö lähentelee kulttuurirelativismia, joka Siljämäen (2013) mukaan merkitsisi kaikkien toimintatapojen hyväksymistä samanarvoisiksi. Toivottavaa olisi maahanmuuton lisääntyessä ja yhteiskunnan monikulttuuristuessa, että näin ei tulisi käymään, vaan että monikulttuurisuus kasvatus toteutuisi kokonaisvaltaisenä kaikkia lapsia ja nuoria koskettavana laadukkaana opetuksena (Soilamo 2008 174–175).

Kulttuurien huomioiminen opetuksessa ei vaikuttasi olevan opettajan viitseliäisyydestä kiinni. Se näyttäisi olevan monitahoinen ratkaisua kaipaava ilmiö. Opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaat haasteellisiksi opettaa, mutta toisaalta rikastuttavan arkityötä palkitsevuudellaan. Sen sijaan opettajat ovat kokeneet kulttuuriosaamisensa vajavaisena ja kaipaavatkin lisäkoulusta (Vastamäki 2004, 65-66), jota he eivät ole kokemansa mukaan saaneet riittävästi tai ollenkaan (Soilamo 2008 99, 137). Kehittämisen paikka lie-nee opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa sekä opettajan mahdollisuutena osallistua niihin. Lisäksi kouluyhteisön arvopäämäärät tulisi nähdä myös monikulttuurisuuden kautta. Monikulttuuriset arvot tulisikin jalkauttaa koulun arkeen koskemaan kokonaisvaltaisesti koko kouluyhteisöä (Soilamo 174–175).

8.3 Liikunnanopettaja kasvatustyön ammattilaisena

Liikuntapedagogiikka voidaan jakaa kahteen eri päätehtävään: kasvattaminen liikuntaan sekä kasvattaminen liikunnan avulla. Kasvattaminen liikunnan avulla tarkoittaa liikunnan käyttämistä välineenä lasten ja nuorten persoonallisuuden suotuisan kasvun ja kehityksen tukemisessa. Käytännössä tämä merkitsee esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä liikunnan ja terveellisen elämäntavan merkitysten ymmärtämistä osana hyvinvointia ja eettistä ajattelua. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013.) Liikunnanopetuksen kasvatuksellisia tavoitteita olisi tarkoitus korostaa vuonna 2016 voimaantulevassa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmaa valmistelevan työryhmän työn taustalla on suuri määrä tutkimustietoa, joka kannustaa korostamaan liikunnan erittäin monipuolista kasvatusluonnetta. Opetukselle luonteenomaista tulisi olla hyvään vuorovaikutukseen sekä itsensä ja toisten arvostamiseen perustuva leikin ja pelin eetos. (OPH 2014.)

Myös haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat kokivat liikunnanopetuksen kasvatuksellisen luonteen tärkeänä. Haastatellut maahanmuuttajaoppilaat korostivat liikunnanopettajan kasvatuksellista otetta työssään. Opettajalta odotettiin niin rajojen asettamista ja ryhmänhallintataitoja kuin myös aikuismaista otetta turvallisenä aikuisena, aikuisena, joka huolehtii, tukee, auttaa ja välittää oppilaistaan. Opettajan toimiminen kasvattajana ja turvallisenä aikuisena kertoi maahanmuuttajille opettajasta, joka välitti työstään.

”Okei jos myöhästyit niinkun myöhästyminen niin ne jutut on meidän opettaja on hirveän tarka. Sitenkin mä tykkän, sis mä oon myöhässä tosi paljon, mutta silti mä tykkän kun se opettaja valittaa, koska se on oma hänen työ ja se välitä omasta työstä.” H6

Lapsella on seitsemän perustarvetta: kiintymys, turva, hoiva, tunteiden jakaminen, oppiminen, leikki ja kontrollin tarve. Eri ikävaiheiden mukana myös edellä mainittujen perustarpeiden määrä vaihtelee, mutta huomionarvoista on, se että lapsi ja nuori tarvitsevat niitä aina 23-vuotiaaksi saakka. Rajojen asettaminen liittyy kontrollin tarpeeseen ja vain sen kautta ihminen oppii hallitsemaan omaa elämäänsä. Rajat suojelevat lasta sekä nuorta ja aikuisen tehtävänä onkin niiden avulla opettaa, tukea ja rohkaista. Lapsi ja nuori elävät tässä hetkessä, mutta aikuinen kykenee tarkastelemaan asioita laajem-

massa perspektiivissä oman elämäkokemuksensa pohjalta. Rajojen asettaminen ja rikkeisiin puuttuminen on välittämistä ja kunnioittamista. Lapsi tai nuori on ansainnut huomionsa ja sen, että annamme hänelle tarvittaessa rajat. (Eskelinen 2000 29; 99-101.) Utriainen (2005) kysyi pro gradu –tutkielmassaan 17-22 –vuotiailta nuorilta heidän kasvatusperiaatteitaan ja niiden lähtökohtia. Tutkielmassa nousi esille, että kuri ja rajat ovat tutkittujen nuorten mukaan selkeästi ylivoimaisin toiminnallinen kasvatustavoite. (Utriainen 2005, 59.) Myös haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat korostivat liikunnanopettajan tapaa olla rajat asettava aikuinen. Tutkittavat kertoivat muun muassa liikunnanopettajan toiminnasta liikuntatunnilla, jossa opettaja toimii opetustilanteen johtohahmona. Tutkimukseen osallistuneet kuvailivat liikunnanopettajaa, joka seuraa oppitunnin kulkua ja puuttuu tarvittaessa tunnilla ilmeneviin epäkohtiin.

”No se seuraa siinä sivulla ja kattoo, että mitä kaikki tekee. Jos tekee jota väärin ni sit se tulee ja sanoo, että lopeta, älä tee tommosta (naurahtaa). Kyllä ja kyllä kunnioitettiin. Ja myös silloin kun piti tehdä jotai niin tehti. Sitte vitsit ja nää piti paikkansa ja millon saa heittää ja millon ei.” H2

Murrosikä on normaali ikä itsenäistymiselle. Nuori tarvitsee kuitenkin ympärilleen aikuisia, joilla on odotuksia hänen suhteensa. Ennen kaikkea nuori tarvitsee aikuisia, jotka ovat huolissaan hänestä. (Kinnunen 2005.) Tämän lisäksi monien tutkimusten mukaan on todettu, että nuori kaipaa virikkeiden ja huippuelämysten sijaan ohjausta, neuvoja ja tuen antamista (Hiila 2005). Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat toivat esille kokemuksia liikunnanopettajista, jotka ovat yhtäläillä mukavia ja rentoja, mutta myös nuorista huolehtivia ja turvallisia aikuisia. Maahanmuuttajaoppilailta oli myös positiivisia kokemuksia tukea antavista liikunnanopettajista. Maahanmuuttajaoppilaiden kertomat kokemukset liikunnanopettajista ovat samankaltaisia kuin tutkimustieto, jossa nuoret odottavat vanhempien ja aikuisten olevan huolehtivia, ohjausta, neuvoja ja tukea antavia aikuisia.

”Se on semmone mukava ope. Ää, no mukava ja rento ja pitää hyvin huolta meistä kaikista siellä tunneilla, että: ja sitte kattoo tarkasti ettei kukaa tee mitää niinku pahaa toisille ja semmosta.” H2

”No oli se äidinkielen opettaja iha mukava ja liikunnanopettaja myös. Siis se kokoajan tuki mua, koska mää olin niinku siinä toisessa ryhmässä siis sit se nostatti mut tavallisee siihe ykkösryhmään niin siitä se teki hyvää.” H1

Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat kertoivat kokemuksistaan liikunnanopettajan ryhmänhallintataidoista, oppilaiden kunnioituksesta ja opettajan auktoriteetista. Esille nousivat muun muassa erot lähtömaan ja nykyisen kotimaan liikunnanopettajien erossa saavuttaa ryhmänsä hallinta ja auktoriteetti. Kun lähtömaassa opettaja oli saattanut hallita huutamisen, pelon ilmapiirin luomisen ja oppilaalle aiheuttamansa fyysisten rangaistusten turvin, kokivat maahanmuuttajaoppilaat, että suomalaiset liikunnanopettajat saavuttivat auktoriteetin ja ryhmänhallinnan päinvastaisilla keinoilla. Keinot olivat kasvatuksellisessa mielessä pehmeämpiä, mutta tehokkaita.

Kuuselan & Kasken (2013) mukaan järjestyksen ylläpitämisellä tarkoitetaan turvallisuuden ja oppimisen mahdollistavan ilmapiirin luomista. Psykkinen ja sosiaalinen turvallisuus rakentuu opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista. Opettaja on luokan aikuinen, auktoriteetti, jonka käytöksellä on suuri merkitys lapsen persoonallisuuden kehittymiselle. Ammattitaitoinen opettaja osaa kohdata lapset ainutlaatuisina yksilöinä, joiden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen hän voi oppitunneilla vaikuttaa myönteisesti. Opettajan toiminnassa tämä tarkoittaa oppilaan kunnioittamista ja arvostamista teoin ja sanoin kiinnittämällä huomiota oppilaan myönteiseen käyttäytymiseen. Opetuksessa liittyvään järjestyksenpitoon voidaan vaikuttaa monilla erilaisilla ennakoivilla ja konkreettisilla teoilla. Näitä ovat muun muassa liikuntasuunnitelman tekeminen, tuntien toimintaohjeiden luominen, oppilaiden mukaan ottaminen liikuntatuntien suunnitteluun, sääntöjen ja ohjeiden luomiseen sekä riittävä toisiinsa tutustuminen opettajan ja oppilaiden välillä. (Kuusela & Kaski 2013.)

”On se vähän niinku mä sanoin et meidän luokkalaiset on jääräpäisiä, et joskus ei kuuntele opettajaa vaikka opettaja kuinka paljon huutelee tai jotain tommosta niin et joskus se vain huutelee ja kaikki vaan tekee omia juttujaan. Mut sit ku se on hiljaa sit vain odottaa et me tullaan siihen viereen et sitte me tullaan ja sit kuunnellaan. Mut mun mielest (entisessä kotimaassa) me ottaa haltuun, en mä tiä varmaan oppilas pelkää opettajaa tai jotain mut meidän ei täällä sillee, mut on ne opettajat osaa hallita mut ei sillee kun pitää sillee et niitten pitää olla niinku tiukkaa ja kaikkee.” H5

”Ää, sis täälä on tossi tai tällä hetkellä porukka tai kaverit on tai ei ehä erilainen kun jossain koulu. Niitä voi verta, mikä se oli tek vertailua. Joo, tota koska täälä opettaja voi hallinta sitä omaa porukkaansa sis. Täälä niinku jos opettaja sanoa sen, me heti tehään sitä. Mut mutta täälä kaikki menee heti tehään. En mä tiä mistä se johtuu. Onko jo, joh- tuuks siitä op, minusta tuntee, että se johtu niinku siitä opettajista sis että, mutta hän täälä on erilainen sis (naurahtaa). Ei kukaan nii saa sieltä kaikki tekeen täälä, että.”H6

8.4 Liikunnanopettajan toiminta opetus-oppimistapahtumassa

Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat korostivat monessa eri yhteydessä juuri liikunnanopettajan tapaa antaa ohjeita ja palautetta. Esille nousivat muun muassa lii- kunnanopettajan työkokemuksen pituus ja sen suhde ohjeiden antamiseen. Tästä johtuen haastatellut kokivat eri tavalla liikunnanopettajien selkeyden tai epäselkeyden ohjeiden annossa. Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat kertoivat liikunnanopettajien ol- leen kannustavia. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaat kertoivat saaneensa liikunnanopetta- jilta korjaavaa ja positiivista palautetta. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaat kokivat ymmärtämisen ja oppimisen kokemisen merkitykselliseksi. Myös yksilön huomiointi ja henkilökohtaisten ohjeiden saanti koettiin tärkeiksi.

Liikunnanopettajan liikuntatunnin opetustapahtuman ohjaaminen koostuu ohjeiden an- tamisesta, näytöistä ja palautteen antamisesta. Toiminnan ohjeistuksesta käytetään ylei- sesti sanaa instruktio, joka sisältää yleensä oleellisimman tiedon toiminnasta, ja se voi kohdistua toiminnan eri ominaisuuksiin, esimerkiksi tekniikkaan, taktiikkaan, ryhmässä toimimiseen, tulokseen tai omiin tunteisiin. Puhuttujen ja kirjoitettujen ohjeiden lisäksi opettajat ohjeistavat toimintaa ja tehostavat tavoitteiden saavuttamista erilaisten näyttöjen avulla. Yleensä näytöt ovat opettajan itsensä antamia tai hän antaa jonkun oppijan näyttää. Palaute puolestaan on todennäköisesti eniten käytetty didaktinen apu- keino liikunnan opettamisessa. Palautteen tapoja on monenlaisia ja niillä pyritään edis- tämään taitojen oppimista, luokan organisointia, positiivisten käyttäytymismallien omaksumista ja oppilaiden pätevyiden kokemuksia liikuntatilanteissa. Palautteella pyri- tään myös motivoimaan oppilaiden liikkumista. (Jaakkola 2013.)

Jaakkolan (2013) mukaan ohjeiden antamisessa ei ole aina helppoa sanoin kuvata tavoiteltavaa suoritusta tai toimintatapaa. Liikunnanopettajalle käy monesti ilmi se, että oppija on ymmärtänyt opettajan selityksen suoritustekniikasta huomattavasti paljon heikommin, kuin mitä opettaja itse selitystä antaessaan on ajatellut. Ohjeiden annossa korostuukin se, mikä on oppijalle siirtyvän tiedon perussanoma. Opettajalle suuri haaste onkin pitää annetut ohjeet riittävän lyhyinä ja yksinkertaisina. (Jaakkola 2013.) Haastatellut maahanmuuttajaoppilaat eivät osanneet tarkemmin eritellä sitä, mikä tekee opettajan ohjeiden annosta selkeää tai tehokasta. Maahanmuuttajaoppilaiden kertomuksista voi kuitenkin päätellä sen, että muun muassa liikunnanopettajan työstään saama kokemus on vaikuttanut opettajan tapaan antaa selkeämpiä ohjeita. Lisäksi liikunnanopettajan oma lajitausta voi vaikuttaa ainakin siihen, että kun kyseisessä lajissa ohjeiden antaminen on liikunnanopettajalle itselleen selkeää, on se myös siten maahanmuuttajaoppilaille helpommin ymmärrettävää.

”No esimerkiksi se entisen opettaja. Sillä must minusta tuntui että hänellä on enemmän kokemusta kuin hän tai (mainitsee nimeltä opettajan) (naurahtaa). Ei saa niinku loukaa, mutta en mä haluaisi loukkanta häntä, mutta häntä on tosi kokemuksissa. Hän osaa hirveen enemmän niinkö selittää, kuin joku muu tai hän, koska hän on ollut tosi paljon hän tehnyt tosi paljon sitä työtä ja opettanu, ja on vanhempi nii siten se tullut, niin eroa on siinä, että miten se selitti tai uritti niinku selittää, että me ymmä. Esimerkiksi joku jos me tehään jotain lajia salilla ni se sanoa, että miten pitäis olla se, että mihin pitäis olla olkapä ja kynäspä ja kädet, minkälainen pitäis olla. Mutta esimerkiksi joku toinen jos sanoa, et hei tehkää tuo että mene ylös ja allas. Ää siinä on eroa.” H6

Kait se on parempi sen tekee, ku se on itekki ollu joskus urheilija. Kova siis tähän on ollu, mikä en mä muista (mainitsee urheilulajin), joku (mainitsee opettajan nimen). Tietää paljon ja antaa hyviä neuvoja. Se, että tietää mitä asiat tehään, antaa opettaa hyvin, että miten esim. heitetään keihästä tai jotain” H3

Liikunnanopetuksessa korostetaan näyttöjen merkitystä eri liikesuoritusten opettamisessa, sillä liikesuoritusten sanallinen selittäminen on paitsi aikaa vievää myös usein jopa vaikeaa. Kun liikesuoritus on visuaalinen, on se oppijalle helposti havaittavissa oleva. (Varstala 2007.) Hyvin organisoiduissa harjoitustilanteissa oppijat saavat lisäksi toisiltaan lukemattoman määrän mallisuorituksia (Jaakkola 2013). Soilamon (2008) tekemän

väitöstutkimuksen mukaan opettajat kokivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden puutteellisen suomen kielen kielitaidon olleen heidän työssään kohtaamista välittömistä ongelmista suurin. Se vaikeutti ymmärtämistä, hidasti oppimista ja aiheutti maahanmuuttajaoppilaan turhautumista. (Soilamo 2008, 143). Nguyen ja Watanaben (2013) mukaan valtakieltä heikosti osaava oppilas tarvitsee aikaa opettajan antamien ohjeiden prosessointiin, sillä kyseinen oppilas joutuu kääntämään kuulemansa ohjeet ensin omalle äidinkielelleen, jotta hän kykenee suorittamaan annetun tehtävän. Liikunnanopettajien tulisikin korostaa visuaalista instruktioita opetustyössä, kun opetettavina oppilaina on valtakieltä heikosti osaavia oppilaita. (Nguyen & Watanabe 2013.)

Haastattelemamme oppilaat korostivat, että joskus liikunnanopetuksessa syntyy tilanteita, joissa asia on voinut jäädä epäselväksi. Joskus tähän on vaikuttanut liikunnanopettajan tapa antaa ohjeet ja joskus syynä on voinut olla maahanmuuttajan oma motivaation puute tai haluttomuus. Aikaisempi tutkimustieto ja haastattelemiltamme maahanmuuttajaoppilailta kerätyt kokemukset liikunnanopettajien antamista ohjeista osoittavat muun muassa sen, että liikunnanopetuksessa tulisi korostaa visuaalisten näyttöjen merkitystä maahanmuuttajaoppilaille liikuntatunneilla tapahtuvissa instruktioissa.

”(naurahtaa) Siis joo, joskus on muas oma vika, koska en mä en kuunnellu. Ajattus on jotain, jossai muussa niin mä en saan, en sitte voi sano myos, että omaa vikaaki on, että en kuunnelut tiätsä, vaik opettaja niinku selittänu monta kertaa, mutta en tajunnu siitä. Joskus myöhemmin huomaan, että mä en oon vähän jossain pihalla, tiätsä. Nii, mutta joskus an tapahtunu joo, että se assia on vähän niinku jääny tekemättä ja semmonen söttö läksy tai sellasta en mä osa nii jäänu tekemättä, mutta yleensä niinkun urittäny tai urittää niin, että niinku ymmärtää.” H6

Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat kommentoivat kokemuksiaan liikunnanopettajalta saamastaan palautteesta liikuntatunneilla. Jaakkolan (2013) mukaan liikuntadidaktiikassa palautteella tarkoitetaan yleisesti sitä, että oppijalle kerrotaan, miten hän suoriutuu annetuissa tehtävissä. Oppijan saama palaute voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen palautteeseen. Sisäisellä palautteella tarkoitetaan eri aistikanavien tuottamaa tietoa liikkeistä ja suorituksesta. Palaute tulee kehon sisäpuolelta lihaksista ja jänteistä tai eri aistien välityksellä kehon ulkopuolelta. Ulkoisella palautteella tarkoitetaan ulkopuolisen lähteen tarjoamaa tietoa suorituksesta. Liikuntatunneilla ulkoisen palautteen antaja on

tyypillisesti opettaja tai toinen oppija. (Jaakkola 2013.) Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat korostivat pääosin ulkoisen palautteen merkitystä, mikä tässä tutkimuksessa tarkoitti useimmiten liikunnanopettajan antamaa palautetta. On kuitenkin muistettava, että tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaan tarkastella maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja siksi on ymmärrettävää, että maahanmuuttajaoppilaat korostivat haastatteluissa pääosin saamaansa ulkoista palautetta. Merkittäväksi koettiin myös liikunnanopettajalta saatu henkilökohtainen palaute.

”Sis on, mä sanosin et, että kiitosta, että tulee hyvä mieli. Ää entimmäises mä sanoin hänelle, että kiitos ku sä ohjaat tai auttaa, mä huom sis mä tulen iloiseksi (naurahtaa). Sis ei mua ärsytä, että miksi sanoit minulle et ei, tee tää sis ei ärsytä, vaan niinkö mä ymmärrän sen miksi se sano jotai ja ymmärrän sen että se ohja minut ja auttaa tai opetta. Ehkä jotkut oikeesti luuli, että mitä sis se (naurahtaa) luulee tai sanoo, että miks ses kokoajan niinku sanoit minulle, että tee tämä tee tämä, mutta mä en mä sanonu mä en mää ajattele niin, mää ajattelen siitä, että se arvosti ku opettaa minua teen väärin, se opettaa.”H6

Ulkoista palautetta voidaan antaa usean eri viestikanavan avulla. Perinteisesti eniten käytetään sanallista palautetta, mutta palautetta voidaan välittää myös kehon viestinnällä, kuten ilmeillä ja eleillä, tai erilaisten symbolien avulla, esimerkiksi numeroarvioinnilla tai kuvilla. (Jaakkola 2013; Mosston & Ashworth 2008) Hamadan (2013) mukaan liikunnanopetuksen palautteen annossa voidaan hyödyntää erinomaisesti myös tietoteknisiä apuvälineitä, kuten suoritusten videoimista (Hamada 2013). Palautteen ehtona on kuitenkin lopulta se, että opettajalla on riittävän paljon ja tarkkoja havaintoja oppilaan suorituksesta (Varstala 2007). Haastattelemiemme maahanmuuttajaoppilaiden kokemusten mukaan liikunnanopettajat antoivat pääosin sanallista palautetta. Tämä sanallinen palaute oli suurimmaksi osaksi liikunnanopettajan antamia kehuja tai kannustusta oppilaan toiminnasta liikuntatunnilla. Mosston & Ashworth (2008) määrittelevät tämänkaltaisen palautteen sanalla ”value statement”, josta Jaakkola (2013) käyttää nimitystä arvottava palaute. Arvottava palaute osoittaa, onko suoritus tai käyttäytyminen mennyt hyvin vai huonosti. Arvottava – kuten kaikki muutkin eri ulkoisen palautteen luokat: korjaava, neutraali ja tulkinnanvarainen palaute – voidaan jakaa vielä spesifiin ja ei-spesifiin palautteeseen, jossa spesifillä palautteella tarkoitetaan hyvin tarkkaa tietoa oppijan suorituksesta ja käyttäytymisestä, ja ei-spesifillä hyvin yleisluontoista palautet-

ta, mikä kertoo siitä, onko suoritus tai käyttäytyminen mennyt hyvin vai huonosti.

(Mosston & Ashworth 2008, 28-30; Jaakkola 2013.) Haastattelemiemme maahanmuuttajaoppilaiden kokemusten mukaan liikunnanopettajan antama palaute oli pääsääntöisesti arvottavaa ja ei-spesifiä.

”No tavallaan aina ku on suorittanu hyvin asioita niinku se opettaja sit tietenki kehuu et tosi hyvä lyönti esim. pesäpallossa kyllä ne tietenki jää mieleen mitä mää nyt sanoisin.” H3

”No se on kaikille hirveen tärkeä ja minullekin on hirv tos tärkeä. Niin tosin se on se, vaikka mä en oo niin hyvä, mutta jos opettaja niink kannusta niin se on se anta voima siis. No, hyvä tai sellasta, jatkaa samanlaine tai sellasta” H6

Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat korostivat myös liikunnanopettajan antaman palautteen merkitystä siinä, miten se siirtyy opiskelijoiden vapaa-ajalle. Liikunnanopettajan liikuntatunnilla antamat kehut tai kannustukset eri suorituksissa olivat vaikuttamassa siihen, että liikuntatunnilla harjoiteltua liikuntamuotoa tuli kokeiltua myös vapaa-ajalla, tai että jo olemassa olevan liikuntaharrastuksen harrastaminen koettiin vielä mielekkäämmäksi.

”Ja tuo sitten, tuo mikä se oli luistelu. Sekin oli, en ma osannu sitte yhtää ja sitten silti opettaja sano, sehän sano, että hyvä (mainitsee nimensä) kyllä sä opit kyllä sä opit. Aina yrittä autta mua. Ja vielä jäi hyvä mieli siitäkii, että esimerkiksi tota se luistelu, hiihtämine ja sitte uima ja laskettelu, niistä on jäänyt tosi hyvä fiilis siitä, että ma opin niitä tiätsä ja en mää niinku osaa hirveesti mutta kuitenkin ma kokeilin niitä ja oli hirveen uusia asioita. Meidän maassa ei ole sis sellasta, niin ne jäänut tosi niinku hyvin mieleen ja vielä sen jälkeenkin niinkö vapaa- ajalla, niin mä sen tarvi kaikkea hiihtämässä ja kayn uimassa ja niitä kesälläkin. Öö, ne jutut on jäänyt mieleen sis ne lajit, mikä ei ooo oikeesti tai niinkun meidän maassa. Okei, uida ehkä olisi voinut siellä tehdä omassa maassa, mutta emme päässy sinne, missä on ää uimahalli. Täälä liikunnat kyllä niinku pääsemme sinne.”H6

”Kyllä ne on sanonu ja tsempannu, että kyllä sää pelaat iha hyvi jalkapalloa ja tämmöstä näin o sanonu. Kyllä siitä tulee hyvä mieli ja sitte pystyy mennä harkkoihi ja te-

kemää parastaan ja kyllä siinä vähä kehitty, ku kaikki sanoo et hyvä hyvä ja sitte teet siinä.”H2

Osalla haastatelluista maahanmuuttajaoppilaista oli merkittäviä kokemuksia korjaavan palautteen merkityksestä ja sitä seuranneesta oppimisesta. Maahanmuuttajaoppilas saattoi kokea voimakkaana sen, että juuri hän oli oppinut uuden taidon ja siinä kohtaa opettajan antama korjaava palaute sekä uudet ohjeet olivat olleet merkittävänä tekijöinä. Mosstonin & Ashworthin (2008) mukaan korjaava palaute voi parhaimmillaan olla hyvin motivoivaa, sillä sen kautta oppija saa tietoa, miten suorituksia tai käyttäytymistä tulee muuttaa (Mosston & Ashworth 2008, 34-35). Ei siis ole yllättävää, että maahanmuuttajaoppilas saattoi kokea korjaavan palautteen ja siitä seuranneen oppimisen voimakkaana. On kuitenkin muistettava, että tässä tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajaoppilaat kuvailivat tämänkaltaisia korjaavan palautteen kokemuksia hyvin niukalti. Myös jonkin konkreettisen tunnustuksen, kuten stipendin saaminen oli saattanut jäädä kokemuksena mieleen maahanmuuttajaoppilaan koulun liikunnasta. Jaakkola (2013) luokittelee tämänkaltaisen palautteen symbolien avulla annettavaksi palautteeksi (Jaakkola 2013).

”Sis joo, esimerkiks kun me tehtiin jotain punnerrusta tai sellasta, niin opettaja sanoi, että pitäis olla maha niinku, miten onks tä napa vai mikä tää on. Napa, nii pitäis olla niinku selän päin eessä. Joo, pitäis olla niinku ihan, ei tarvi niinku olla näin (näyttää kehon asennon istuen). Se oli oikeesti ennen mä tein siitä aina kun niinkö tein jotain, niin ma esimerkiksi jotain, mikäs se on, punnerusta, niin mun maha oli niinku en mä välittänyt siitä. Mutta sen jälk oikeesti se on tosi hyvä jos niinku pietään se napa niinku selän. Ja esimerkiksi se oli, mä muistan sitä aina, että mä opin. Se oli hirveen väärä liikke. Mä opin ja sitten jotain muuta liikettä, en mä osa niitten nimeä, mutta saat irti sis, uuta liikettä opin.”H6

”No varmaan se yläasteen stipendi minkä sain sieltä liikunnasta.”H2

8.5 Opettaja inhimillisenä ihmisenä

Perusopetuksen (2004) ja lukio-opetuksen (2003) tavoitteina koululiikunnalle on myös oppilaan psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen. Keskeistä ovat sosioemotionaaliset taidot, jotka auttavat yksilöä toimimaan toisten kanssa yhteistyön ja reiluiden hengessä. Ne myös tukevat yksilöä vahvistaen tämän psyykkistä hyvinvointia ja jaksamista ja antavat yksilölle keinoja edesauttaa hyvinvointia omassa elämässä. (POPS 2004, LOPS 2003.) Sosioemotionaalinen osaaminen voidaan siten nähdä opetussuunnitelman mukaisena oppisisältönä eli taitoina, joita koulussa opetellaan. Liikunta soveltuu osaltaan hyvin näiden taitojen opetteluun tilaksi. Liikuntatunti on vuorovaikutuksellinen, moraalinen ja todellisen elämän tilanteiden monipuolinen kenttä (Kokkonen & Klemola 2013). Liikuntatunti soveltuu sosioemotionaalisten taitojen harjoittamiseen myös siksi, että oppilaat yleisesti suhtautuvat koululiikuntaan myönteisesti (Palomäki & Heikinaro- Johansson 2011).

Sosioemotionaalisten taitojen opettamisen perustana ovat opettajan tiedot ja taidot sekä asennoituminen (Tsangaridou 2006), jotta opettaja voisi toteuttaa opetussuunnitelmien tavoitteita sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin osalta (POPS 2004; LOPS 2003). Opettajan toiminnan ja asenteen takana ovat puolestaan arvot, jotka ohjaavat opettajan toimintaa ja suhtautumista oppilaisiin. Suomalaisten liikuntaa opettavien opettajien arvot näyttävät kohdistuvan oppilaiden ihmissuhteisiin (Ilmanen, Jaakkola & Matilainen 2010; Kyyrö 2013; Ahokas & Autio 2012) sekä oppilaiden emotionaaliseen hyvinvointiin (Kangas & Kyllönen 2011). Tunne ja vuorovaikutus osaaminen ei kuitenkaan ole vain jotain jota koulussa opetellaan elämää varten, vaan koulussa elämää eletään todeksi joka päivä. Tunne ja vuorovaikutustaidot ovatkin keskeisessä asemassa koulun arjessa – opettaja- oppilas suhde vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin kuten oppilaan opiskeluun sitoutumiseen ja koulussa viihtymiseen (Jennings & Greenberg 2009).

”No yläasteella oli vähä semmone ku se oli miespuoline ja se oli vähä hauskempi ja se ope jotai heitti vitsejä ja ja sai heittää myös silleki vitsejä ja kaikkee et se oli semmone mukava opettaja Ää ja mitäköhä sit se on kyllä iha mukava ope, varmaa (oppilas sanoo koulun nimen, jossa opettaja opettaa) paras opettaja.” H2

”Ja yläasteellaki oli kiva ope kanssa. Sitte ysin jälkeen sain stipendinki...” H2

Opettajan toiminta liikuntatunnin ilmapiirin rakentajana ei siis ole yhdentekevä, vaan oppilaiden viihtyminen liikuntatunneilla ja liikuntatunneilta tulleet koululiikuntakokemukset ovat riippuvaisia liikunnanopettajan sosioemotionaalisista taidoista ja tiedoista (Kokkonen & Klemola 2013).

Liikunnanopettajan työtodellisuus vaatii opettajalta sosioemotionaalista osaamista (Klemola 2009, 72). Opettajan työn keskeiset tunne- ja vuorovaikutustaidot liittyvät sekä opettajan omiin tunteitaihin, oppilaiden kanssa toimimiseen tarvittaviin tunnetaitoihin ja opettajan vuorovaikutusosaamiseen, kuten kommunikointiin ja ongelmanratkaisuun (Gordon 2006). Keskeistä tunne- ja vuorovaikutusosaamisessa on, että näitä taitoja osaavalla opettajalla on työkaluja selvittää mitä erilaisimmista liikuntatunnin arkea koskevista tilanteista, kuten ristiriidoista ja moninaisista tunteista, rakentavalla tavalla ja oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukien (Klemola 2009, 72).

Klemolan (2009, 63–64) mukaan vuorovaikutustaidot osana opettajan ammattiosaamista edesauttaa oppilasta ja opettajaa tukevan oppimisilmapiirin rakentumista. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että vuorovaikutustaidot edesauttavat ratkaisemaan ristiriitatilanteita rakentavasti. (Klemola 2009, 63–64.) Haastattelemllemme oppilaalle liikunnanopettajasta oli jäänyt mieleen kohtaaminen, jossa opettajan kanssa oli mahdollista sopia ja neuvotella ratkaisua kaivanneesta asiasta. Voi olla, että opettajan ammattitaito toimi rakentavana elementtinä tässä vuorovaikutustilanteessa, jonka seurauksena oppilaalle jäi myönteinen kuva opettajasta ja siitä, kuinka opettajan kanssa voi keskustella selvitystä kaipaavista asioista.

”...jos on jotain asioita haluaisit puhua ni voisit opet liikunnanopettajalle puhua ja kaikkee ja jos on paha olo tai jos ei pääse tunnille kaikkee ni opettaja sit voi kattoo et minkälainen niinku että antaako se sit myöhemmin sulle joku muu et sää voisit korvata tai jotain se on niinku samanlaine...” H5

Opettajan ja oppilaan keskinäinen vuorovaikutus ja opettajan ammattitaito vaikuttavat myös osaltaan luottamuksen kehittymiseen koulussa. Olennaista luottamuksen kehitykselle on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja yhteistyö. Se, että ihmisen tuntevat toisensa kouluyhteisössä sekä se, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden asioista.

Vuorovaikutteinen opettaja-oppilas suhde edesauttaa oppilaan ja opettajan luottamuksellisen suhteen syntyä. (Raatikainen 2011, 154, 156.) Parhaimmillaan myönteinen ja luottamuksellinen opettaja oppilas suhde on myös hedelmällinen, kuten haastattelemamme oppilaat olivat kokeneet. Liikunnanopettaja koettiinkin helposti lähestyttäväksi ja ihmiseksi, jolle on helppo jutella myös liikuntatuntien ulkopuolella.

”Niitten (opettajien) kaa pystyy puhumaan hyvi siis joskus siis iha niinku käytävilläki tulee puhumaa esim pelei jalkapallopeleistä ja näistä kun ne seuraa myös niitä...” H1

”(Opettajalle) Pystyy rennosti puhumaa sillei” H2

Oppilas on muutakin kuin vain osa sosioemotionaalista tilaa liikuntatunnilla. Oppilaan taustalla on tekijöitä, joita opettajan tulee huomioida opetuksessa ja oppilaan kohtaamisessa. Tällaisia tekijöitä ovat muiden muassa oppilaiden persoonalliset ominaisuudet, keskinäiset suhteet sekä sosiaalinen ja kulttuurillinen tausta. (Ferry, McCaughy & Kullinna 2011.) Oppilaan elämä on kokonaisvaltainen, joten opettajan tulisikin pyrkiä ymmärtämään se sellaisenaan ja huomioida opetuksessa (Flory & McCaughy 2011). Opettaja on osa oppilaan kokonaisvaltaista elämää kuulumalla oppilaan sosiaaliseen verkostoon. Oppilaalle voi olla tärkeää, että opettaja noteeraa juuri hänet. Kun oppilas saa opettajan jakamattoman huomion ja oppilas saa tunteen, että hän merkitsee opettajalle jotain. Opettaja on parhaimmillaan roolimalli, jota katsotaan ylöspäin (Kokkonen 2005). Helposti lähestyttävästä opettajasta kertoo haastattelemamme oppilaan kommentti, jossa oppilas iloiten muisteli sitä, kuinka opettaja huomasi hänet, vaikkei opettaja enää oppilasta opetakaan:

”Meillä oli tänä vuona niinkun kaks kertaa on kolme kerta muistaakseni liikuntaa ja kaks oli sama ja yks toine tai viimeinen (sanoo opettajan nimen, joka opetti viimeisen liikunnan kurssin). -- Sis joo hän nii mutta tääkin on aika mukava ja en mä muista hänen toissan opettajan nimii tai sekin on. Me kun me nähään ni me moikasemme toisiamme mut toisillemme, mutta en mä muista hänen nimi, mutta on hänki oli tosi mukava.” H6

8.6 Oppilaan kohtaaminen

Liikunta toiminnallisena oppiaineena on ihanteellinen aine aloittaa maahanmuuttajaoppilaan sopeuttaminen yleisopetukseen (Virta & Lounassalo 2013). Liikunnanopetuksessa verbaalinen viestintä ei ole avainasemassa ja toiminta tunneilla korostuukin kehollisena, sanattomana viestintänä (Siljamäki 2013). Liikunta nähdään merkittävässä roolissa maahanmuuttajan kielen oppimisen tukena (Zacheus 2010).

Vaikka liikunnanopetuksessa ei kehollisuutensa vuoksi kohdata samankaltaisia ongelmia kielen vuoksi kuin lukuaineissa (Virta & Lounassalo 2013), ei kielitaidon kehityksen tärkeyttä osana maahanmuuttajan kotoutumista tulisi myöskään siirtää taka-alalle tai unohtaa. Uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan sopeutuminenhan merkitsee sitä, että maahanmuuttaja selviytyy arkipäiväisten asioiden hoitamisesta (Liebkind 2000), mikä edellyttää maahanmuuttajan kotoutumista edistävästä tekijöistä nimenomaan suomen tai ruotsin kielen taitojen oppimista (Sisäministeriö 2014d). Monikulttuurisuuden keskeiset ongelmat liittyvätkin oppilaiden vaikeuksiin suomenkielen osaamisessa (Soilamo 2008, 138–139; Vastamäki 2004, 47).

Haastattelemamme oppilas koki tarvitsevansa opettajalta enemmän aikaa hänen kohtaamiselleen, jotta keskinäistä ymmärtämistä voisi tapahtua. Oppilaalle jäi lyhyistä kohtaamisista tunne, ettei opettaja välitä hänestä tai opettaja ei pidä hänestä, josta oppilaalle jäikin paha mieli. Oppilasta tuskastutti myös se, että on yrittänyt tätä asiaa selvittää opettajalleenkin:

”Minä tarvitsen enemmän apua niinku apua kun joku muu selittää ku jos joku sellittä ja ja sis ymmärtämiseen, kun joku ku joku suomalaine. Jos opettaja ym tajyais siitä, että minä tarvitsen niinkö enemmän sis a sis jos se tuhlata sis tuhlata ja anta aika minulle enemmän, kun joku suo se pitäis ymmärtä oikeesti mun pitäis selittää enemmän häntä niin kun joku muu. Jos jos esimerkiksi jos se ei teke niin, sitten en mä opi ja tai en minulle niinkö oo hauskaa tai tuntee, että hei se ei välitä (huokaisee). Semmossii jos joku sanoi, että minä sis jos minä joku joku muu monta, minä ja koko luoka ollaan sinne paikalla ja sit opettaja sanoi, että hei, tehkä se jo hän lähte sinne niinkö takaisi. Sitten mä en ym-

märtäny siitä, että he mitä se sanoi, nii mun pakko sitte taas kysyä häneltä, että hei et mite sinä niinkö tharkoitat, tai että ei mitän. Jos hän ei kuunnella niinku minua tai niinku lähtee sinne niinku mennä takaiisin tai ei välitä, nii sitten sis minulle kin tulee vahan paha mieli ja en mä opi niinku mitää. Sis tarkoita siitä, että jos niinku se välittä tiätsä, jos se ei ymmärtä siitä, että jos se aattelee että joo okei mää sanonu siitä jo allus sun vika jos et ymmärtäne. Ei oo minun vika (naurahtaa). Sis si sitä mä oon urittänu niinkö selittä.” H6

Myös opettajan asennoituminen ja ajankäyttö omassa työssään vaikuttavat siihen, kuinka paljon maahanmuuttajan kanssa kommunikoinnille annetaan aikaa oppitunnista. Liikunnassa opettaja ovat kokeneet sen, että haluavat mieluummin käyttää aikaa lähinnä liikunnalliseen tekemiseen ja välttää pitkää keskustelua maahanmuuttajaoppilaan kanssa. (Vastamäki 2004, 47.) Haastattelemamme oppilas koki, että hänet ohitettiin eikä opettaja ollut oppilaan kokeman mukaan huomaavinaan, että oppilaalla oli sanottavaa. Oppilas kuvaili tilanteesta johtavaa mielipahaa ja erilaisuuden tunteita:

”Sis, en mää tieä, miksi mua ei huomattu koska se tapahtu jo munta monta kerta ja mutta silloin mua ärsytti hirveesti mä kiroilen (naurahti) sinne ihan mun kaverit kuuli tai mun luokkakaverit mutta mää tunti sillon pahalta...-- ... mä vaan istuin sinne. -- ...silloin jotenkin tunti, että hei mä oon erilainen sis niinku sen takia en ei se huomannu minua, ei se tykkää minusta...” H6

Maahanmuuttajaoppilasta tulisi verbaalisesti kohdata selkokielellä. Suomea vieraana kielenä puhuva tarvitsee toistoa ja tuttujen ilmausten käyttöä, sillä oppilas elää monipuolisessa sanastotodellisuudessa, josta kerrallaan voi omaksua vain vähän. Keskustelukumppanin käyttämä sanasto vaikuttaa suomea ei äidinkielenään puhuvan sanavalintoihin. (Suni 2008, 201-202.) Näiltä osin monikulttuurisissa opetusryhmissä opettajan kommunikoinnin tulisikin olla selkokielistä selkoilmaisua (Sillanpää 1999), josta sanastoa voidaan asteittain rikastaa peruskielitaidon kehittyessä. (Malin 2012, 64).

8.7 Koululiikunnan merkitys hyvinvointiin

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat korostivat muun muassa liikunnanopetuksen hyödyllisyyttä elämässään ja elämäntunnetilassaan, liikuntatuntien psyykkisiä ja fyysisiä vaikutuksia sekä liikuntataitojen ja tietojen oppimisen merkitystä. Yleisesti ottaen haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat kokivat koululiikunnan positiivisesti. Liikunta oli heille osa elämää ja se näyttelikin tärkeää osaa elämässä muun muassa erinäisten liikuntaharrastusten kautta. Haastattelemiemme maahanmuuttajaoppilaiden positiiviset kokemukset koululiikunnasta eivät yllätä, sillä Kuuselan ja Etelälähdén (2008) mukaan kysyttäessä suomenkielisten oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden viihtyvyyttä koulussa, nousee esille maahanmuuttajaoppilaiden parempi koulussa viihtyminen suhteessa suomenkielisiin oppilaisiin. Myös maahanmuuttajanuorten suhtautuminen opiskeluun on kantaväestöä myönteisempää siitä huolimatta, että koulusaavutukset jäävät suomenkielisiin oppilaisiin verrattuna heikommiksi. Maahanmuuttajaoppilaista erityisesti poikien kiinnostus ja innostus koululiikuntaa kohtaan on suuri. Liikunta on maahanmuuttajaoppilaiden keskuudessa ainoa oppiaine, jossa poikien keskiarvo on tyttöjä parempi. (Kuusela & Etelälähti 2008.) Koululiikunnalla näyttäisi olevan merkittävä jalansija suomalaisten nuorten asenteissa, sillä Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan pojista peräti 78 % ja tytöistä 65 % kertoo pitävänsä koululiikunnasta (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69).

Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat halusivat tuoda esille koululiikunnan hyödyn heidän tulevaisuuden elämäänsä silmälläpitäen. Esille nousi muun muassa maahanmuuttajaoppilaille vieraiden lajitaitojen opettelu, jota kuvattiin hyödylliseksi sen vuoksi, että opittua taitoa voi hyödyntää omalla vapaa-ajallaan esimerkiksi kavereiden kanssa yhdessä liikkuen. Myös koululiikunnan pakollisuus koettiin hyvänä tulevaisuuden liikuntaharrastusten mahdollistajana. Vapaaehtoiseen oppiaineeseen ei tulisi ehkä osallistuttua. Osalle haastatelluista maahanmuuttajaoppilaista koululiikunta oli perustava syy sille, että liikuntaa tulee ylipäänsä harrastettua.

”Joo, koska siinä mä oppisin niinku enemmän ja kaikkee. Sit tulevaisuudessa mä osaisin jo kaikkee. No vaikka sitä uimaan. Vaikka sanotaan ku mä en osaa uimaa ja kaikkee niinku me mennään sitte porukka tai luokkaan kanssa uimaan. ja sit mä opin siellä miten tehään kaikkee näitä uimalajeja tai jotain.” H5

No siis ohan siitä sillee, että jos tai ilman koulujen liikuntatunti ni luultavasti mä en liikkuis kauheesti, että ohan se nyt intoo pistäny ja motivaatiota aika paljo vähän uusia ideoita ja pystyy sitte vähän niinku luoda hyvää pohjaa tollee. Mä pystyn aina varioimaan siitä lisää juttuja ni kyllä kyllä se vaikuttaa aika paljon.” H4

”Semmonen et se on hyvä ku se pakottaa niinku et se on pakollinen (koululiikunta) ja kaikkee tehään sillee. Vaikka mä en tykkäis, jos mä haluaisin sit myöhemmin ite niinku mennä hiihtämään jonku kavereitten kaa, niin mä voisin osata sillon koska mä kävin liikuntatunnilla” H5

Haastatellut kuvailivat liikuntatunnin psyykkisiä ja fyysisiä vaikutuksia muun muassa kertomalla liikunnan vaikutuksesta mielenterveydellisiin tekijöihin, mielihyvän muodostumiseen sekä koulutyössä ja elämässä jaksamiseen. Yksi liikuntatunnille osallistumisen motiiveista oli juuri liikunnan harrastamisen jälkeisen mielihyvän kokeminen. Liikunnasta kerrottiin tulevan hyvä olo. Alenin ja Rauramaan (2005) mukaan liikunnalla on koettuja ja epäsuoria vaikutuksia. Koettu onnistuminen liikunnassa tuottaa mielihyvää ja mahdollisesti samalla lujittaa itsetuntoa. Liikunnan tiedetään tuottavan osalle ihmisistä miellyttäviä elämyksiä ja tunteuksia, iloa ja virkistystä. (Alen & Rauramaa 2005.) Liikunnan positiivinen mielialavaikutus on todettu Ojasen ja Liukkonen (2013) mukaan useissa eri tutkimuksissa. Puolen tunnin liikunta lisää mielihyvän kokemusta 5-10 prosentilla ja voi kestää pari tuntia. (Ojanen & Liukkonen 2013.)

”Sää tiiät, että se tekee hyvää sulle, ni se tuottaa mielihyvää vaan siinä.” H4

” Ja tota se oli hyvä, että tiesimme, että tulle hyvä mieli sis se on parempi. Mutta kyl niinkun sis jotenkin tuli hyvä mieli täitsä liikunnan jälkeen tulee hyvä mieli ainakin minulle ko melkein kaikille.” H6

Liikuntatunneilla ja liikuntatuntien jälkeen koetun mielihyvän lisäksi haastatellut maahanmuuttajaoppilaat kertoivat kokeneensa koululiikunnan vaikuttaneen mielenterveydellisiin tekijöihin. Liikuntatuntien kerrottiin vievän ajatukset pois murheista ja muusta koulutyöstä. Lisäksi eräs maahanmuuttajaoppilas oli kokenut liikunnan terveydellisen merkityksen erityisesti yhtenä oman mielenterveydellisen ongelman hoitokeinona. Pe-

rusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaankin, että liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaminen myönteisesti muun muassa oppilaan psyykkiseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys (POPS 2004, 248). Liikunta vaikuttaa myös psykososiaalisesti. Kokemuksen tunne ryhmään kuulumisesta vaikuttaa positiivisesti muun muassa mielihyvän muodostumiseen. Liikkuessa mieli tyhjentyy: huolet ja murheet unohtuvat, kun henkilö keskittyy kehon tuntemuksiin, pelin lukemiseen tai vaikkapa maisemiin. Tunne itsekontrollista kohenee, minäkuva paranee ja tyytyväisyys omaan kehoon kasvaa. (Ojanen & Liukkonen 2013.)

”Mutta liikunta sis mä tosi tykkän tehdä. Joskus mua niinku masentaa, sitten mää kun oon koulussa, se tulee tänne, niin muutama tuntia ko ollan, tai kaks tuntii, yks tyntii ollaan täällä, ni en mä ajattele, kun mä juoksen pallon perään tai jotain muuta (yskäsee). Mutta se tosi hyvä, että Suomessa järjestetään se. Ja kun masenta mua ni oikeesti kun mä tuun tänne, en mää ajattele niitä asioita, vaan niinku mää jatkan niinku täällä. Sis mun ajatus ihan pelissä ja tässä.” H6

Haastatellut maahanmuuttajaoppilaat kertoivat kokemuksistaan liikunnan fyysisistä vaikutuksista. Vaikka liikunnan fyysisiä vaikutuksia kuvailtiin, oli huomattavaa kuitenkin se, kuinka paljon enemmän haastattelut maahanmuuttajaoppilaat kertoivat liikunnan psyykkisistä vaikutuksista. Liikunnan fyysisiksi hyödyiksi mainittiin muun muassa yleisen vireystilan ja jaksamisen paraneminen. Koulutyön kerrottiin olevan helpompaa kohentuneen kunnon ja siten paremman jaksamisen myötä. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tekemässä tutkimuksessa kysyttiin yli 1 600 yhdeksäsluokkalaisen oppilaan kokemuksia koululiikunnasta. Tutkimuksen mukaan lähes 70 prosenttia tutkituista oppilaista koki kiinnostavana tai erittäin kiinnostavana kunnon kohoamiseen liittyvät tekijät. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 76.)

”Ja sitten tyle hy parampi kunto ja sit se tekee sanoo, että hengitä parempi ja niinku. On hyötyä sis siitä, että mä jaksan tehdä, opiskella kun teen liikunta ja sellainen niin sen jälkeen ajatus vähän muuttuu. Niin, mä jaksan tehdä niinku sis opiskella. Se on hyötyä mun tulevaisuus. Ja se vaikutta tosi paljon.”H6

Liikuntataitojen ja -tietojen oppimisen merkitys oli huomattavan tärkeää haastatelluille maahanmuuttajaoppilaille. On kuitenkin tärkeää huomata se, että osa haastatelluista maahanmuuttajaoppilaista peilasi koulussa oppimaansa vapaa-ajan urheiluharrastukseen. Tästä johtuen maahanmuuttajaoppilaan mielestä erityisesti lajinomaiset harjoitteet liikuntatunnilla olivat jääneet hyvin mieleen. Haastateltujen maahanmuuttajaoppilaiden koululiikunnasta saatujen kokemusten myötä voidaan kuitenkin korostaa liikunnan harrastamiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista koululiikunnassa. Kuten Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti (2013) korostavat, on liikuntapedagogiikan yksi tavoitteista juuri kasvattaminen liikuntaan, mikä tarkoittaa edellä mainittujen liikunnan harrastamiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamisen lisäksi myös terveellisiin elämäntapoihin ja omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Toisaalta Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen mukaan oppilaat eivät kuitenkaan koe liikuntaan liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimista koululiikunnassa niin kiinnostavana kuin muita koululiikuntaan liittyviä tekijöitä (esimerkiksi liikuntatuntien hauskuus ja luokassa vallitseva ilmapiiri). Tulosten mukaan esimerkiksi omasta terveydestä huolehtimaan oppiminen (57,9 % kaikista vastaajista), uusien taitojen oppiminen (51,4 %) ja uuden tiedon saaminen hyvinvoinnista huolehtimiseen (43,6 %) eivät olleet oppilaiden mielestä kovinkaan voimakkaasti koululiikunnan kiinnostavuutta määritteleviä tekijöitä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 76.)

”Siis on mulla on aika paljo. Esim. meil on erilaisii alkulämmittelyitä ja liikkeitä nii kyllä niitä jää päähä ja sitte erilaisii harjoitteluita esim. nopeusharjoitteluita, nii niitäki o jääny aika paljo jo päähä. Siis on ne hyödyllisiä.” H1

”No se, että no emmä nyt kaikkia lajeja osannut, mutta kyllä siinä koululiikunnassa oppinu uusia lajeja ja vähä muutenki semmosta. Kyllä si ite kattoo et mitä syö ja mitä siitä seuraa jos syö tämmöstä ja tämmöstä.” H2

9 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI

9.1 Luotettavuuden arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi ei ole pelkästään jotain, joka todetaan tutkielman raportin kirjoittamisen lopuksi, vaan tutkija joutuu koko tutkimusprosessin eri vaiheissa tarkastelemaan työn luotettavuutta (Varto 1996, 104; Hirsjärvi & Hurme 2008, 184; Eskola & Suoranta 2008, 208, 210). Ei kuitenkaan riitä, että tutkija järjestelmällisesti epäilee sanoittamaansa tutkimusraporttiaan valintoineen (Eskola & Suoranta 2008, 208.), vaan virheiden esiintymistä on pyrittävä välttämään (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Luotettavuutta tulee pyrkiä lisäämään koko tutkimusprosessin ajan aina loppumetreille saakka (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Kyseisten käsitteiden käyttö laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin kritisoitu, sillä käsitteet ovat syntyjään nousseet määrällisen tutkimuksen piirissä. (Eskola & Suoranta 2008, 211; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Puhuttaessa tutkimuksen luotettavuudesta laadullisessa tutkimuksessa, tarkoitetaan sillä tutkimuksen puhdistamista satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1996, 104; Mäkelä 1990, 53; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Sillä laadulliseen tutkimusperinteeseen kuuluu useita erilaisia suuntauksia, joten vastaavasti laadullisen tutkimuksen eri suuntauksista löytyy niin ikään eri asioita painottavia käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Käsitykset luotettavuudesta nojaavat näkemyksiin totuudesta ja tiedon objektiivisuudesta eli siitä, mitä pidetään objektiivisena ja luotettavana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Luotettavuus on tutkijayhteisön yhteinen sosiaalinen sopimus siitä, mitä pidetään luotettavana ja mitä ei (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Luotettavuuden tarkastelun vaikutus koko laadulliseen tutkimusprosessiin ei ole vain mielivaltainen ajatus. Laadullisen tutkimuksen keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, sillä tutkija on olennainen tutkimusväline tutkimuksessaan. Sillä tutkijan subjektiveetti on läsnä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa, luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa koskee siten koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta

2008, 210.) Fenomenologisessa suuntauksessa tutkimuksen luotettavuuteen voidaan vaikuttaa tutkimusprosessin alusta alkaen. Sillä tutkija on osa tutkimusprosessia toimien luontaisen ymmärryksensä ohjaamana, tutkijan on hyvä tehdä näkyväksi omat luontaiset ennakkokäsityksensä ja -oletuksensa tutkittavasta kohteesta, jotta vältyttäisiin tahattomasta ennakkokäsitystemme vaikutuksesta työn tuloksiin ja tulkintaan. (Laine 2010.) Tarkoituksena on tuottaa puolueetonta tietoa, jolloin tutkija pyrkii kuulemaan haastateltavia sellaisenaan ilman, että haastatellun sanoma suodattuu tutkijan oman kehityksen läpi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Olemme tuoneet esiin ennakkokäsityksemme kappaleessa 2. Sillä meillä molemmilla oli työkokemusta maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskentelemisestä, koimme esiyymmärryksen kirjoittamisen hyödylliseksi ja käsityksiämme paljastavaksi.

9.1.1 Luotettavuus maahanmuuttajaoppilaiden haastattelemisessa

On tärkeää, että laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Perttula & Latomaa 2009, 167; Perttula 1995, 136–137; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Kuten mainitsimme aiemmin, tiedonantajat valittiin pohjautuen laatimiimme kriteereihin, joiden uskoimme rajaavan tiedonantajiksi juuri meidän tutkimukseemme soveltuvimmat henkilöt. Koimme kuitenkin haastavaksi arvioida tiedonantajien kokemusta tutkittavasta asiasta, sillä emme tunteneet tutkimushenkilöitä etukäteen. Siksi päädyimme käyttämään sopivien tiedonantajien etsinnässä sellaisten ihmisten apua, jotka tunsivat potentiaaliset haastateltavat oppilaat. Katsoimme, että yhteistyökoulujen opinto- ohjaajat sekä liikunnanopettajat tietävät potentiaalisten haastateltavien taustat sekä kykenevät arvioimaan henkilöiden halukkuuden osallistua haastattelututkimukseen. Haastateltavien halukkuus ja heidän motivaationsa kertoa omasta elämästään tutkijoille ovat tärkeitä (Kvale & Brinkmann 2009, 165), sillä tutkimuksen tulokset perustuvat yksittäisten tiedonantajien lausumiin ja niistä saatavaan informaatioon (Eskola & Suoranta 2008, 57).

Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat maahanmuuttajaoppilaiden kokemukset koululiikunnasta ja liikunnanopettajasta. Koimme, että haastateltavien asennoituminen koulunkäyntiin ja liikuntaan vaikuttavat luotettavuuteen. Kaikkien kuuden haastateltavan suhtautuminen koulunkäyntiin ja liikuntaan olivat myönteisiä, eikä sukupuolien

kesken ollut nähtävissä eroja asennoitumisessa. Haastateltavien asennoitumiseen vaikuttanevat puolestaan heidän koettu elämänsä lähtömaassa, johon verrattuna Suomessa olo perustellusti koetaan myönteisenä. Haastattelemamme nuoret olivat tulleet Suomeen huonoista oloista, kuten sodan jaloista ja kotoutuneet Suomeen hyvin, mitä kaikki maa-hanmuuttajat eivät ole. Kouluun integroitumisen onnistuminen on osa kotoutumista, joten jos oppilas sopeutuu kouluun, ei ongelmia koulunkäyntiin liittyvissä asioissa välttämättä näy. Haastateltujen Suomessa olo vaikuttaisi haastattelujen perusteella olevan pääosin myönteistä koulunkäynnin ja liikunnan osalta. Vaikkakin haastateltavilla oli kutakuinkin samankaltainen henkilöhistoria, elämisen olosuhteiden muutos kotimaasta Suomeen oli suuri. Saamamme tieto oli samankaltaista. Tämä nostaa tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta sen sijaan heikentää se, että osa haastatelluista puhui huonoa suomea. Heikko suomen kielen taito näkyi sanavaraston suppeutena. Haastatelluilla ei näin ollen ollut laajaa sanavarastoa eikä täsmällisiä sanoja kokemustensa ilmaisemiseksi. Nämä haastateltavat kuitenkin olivat puheliaita ja innokkaita kertomaan elämästään ja kokemastaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen pitää vaikuttaa aineistonkeruuvaihetta suunniteltaessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Tutkimustulosten argumentit nojaavat nimenomaan yksittäisen ihmisen havaintoon tai väitteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22), joten on olennaista että haastattelurunko on laadittu huolellisesti haluttuun tietoon nähden (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Tästä syystä käytimme haastattelurungon työstämiseen paljon aikaa löytääksemme sopivat teemat kysymyksineen. Teema-alueiden sisältöjen kartoittaminen oli ensimmäinen vaihe haastattelurunkomme rakentamisessa. Toinen huomioitava seikka oli kieli – tulimme haastattelemaan nuoria, joiden äidinkieli ei ole suomenkieli, joten meidän tuli pohtia, kuinka kysymme kutakin asiaa minimoidaksemme kysymyksistä haastateltavalle nousevien tulkintojen kirjon. Haastattelussa tulisikin pitäytyä haastateltavan edustaman ihmisryhmän kannalta tutuissa ja ilmaisuisissa monitulkintaisuuden välttämiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 53). Tiesimme itsemme puheliaiksi ihmisiksi, joten päädyimme laatimaan valmiiksi selkeitä ja mielestämme yksinkertaisesti tulkittavia kysymyksiä ohjaamaan puheliaisuuttamme, jotta kysymyksemme pysyisivät haastateltavien kannalta tutuissa ilmaisuisissa. Kvale ja Brinkmann (2009, 134-139) toteavatkin, että kysymyksen yksinkertaisuus jättää tilaa haastateltavalle vastata siten, että vastauksesta voi johtua edelleen ulottuvuuksia aihepiiristä tutkijan vuorovaikutteisesti kannustamana. Tämä tosin vaatii tutkijalta kykyä ymmärtää

haastateltavan sanoman merkitys sekä laajaa tietopohjaa aihepiiristä (Kvale 1996, 132; Kvale & Brinkmann 2009, 134–139).

Myös haastattelutilanne on yksi laadullisen tutkimuksen työvaihe, jossa voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelutilanne on se tilanne, jossa tutkijoiden ja haastateltavien tulkinnat kohtaavat. Olennaista on tutkijoiden haastateltujen sanomisista tehtyjen tulkintojen uskottavuus (Eskola & Suoranta 2008, 212). Haastattelutilanteessa onkin tärkeää pohtia vastaavatko tulkintamme ja käsitteellistämismme haastateltujen oppilaiden tarkoittamia käsityksiään. Näiltä osin päädyimme siihen, että olimme molemmat tutkielman tekijät mukana haastattelutilanteessa. Sovimme etukäteen, kumpi toimisi päähaastattelijana, jolloin toisen tuli toimia tilanteen lukijana esittäen tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Koimme tämän toimivaksi tavaksi haastatella. Tämä edesauttoi sitä, että epäselvissä tulkinnoissa meidän oli mahdollista tarkistaa mitä haastateltu tarkoitti sanomallaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Myös valitsemamme haastattelumenetelmä, puolistrukturoitu teemahaastattelu, tuki haastattelutilannetta luotettavuuden kannalta edellä mainitun uskottavuuden näkökulmasta.

9.1.2 Aineisto ja analyysi

Luotettavuuskysymyksissä aineiston riittävä koko laadullisessa tutkimuksessa on yksi keskustelua virittävä aihe: Milloin laadullista aineistoa on riittävästi? Teoreettinen viitekehys määrää millaista aineistoa tulisi kerätä ja miten se tulisi käsitellä. Teoreettisen viitekehysten valinta on kauaskantoinen päätös, joka muotoutuu ongelmalliseksi laadullisessa tutkimuksessa, koska sille on luonteenomaista tarkastella ilmiötä monelta kantilta. Näin ollen on ongelmallista lyödä teoreettista viitekehystä kapealaisesti lukkoon. Siksi laadullisessa tutkimuksessa kerätäänkin usein varsin monipuolinen aineisto, joka mahdollistaa ilmiön monipuolisen tarkastelun. (Alasuutari 2011, 83–84.)

Tämä ei kuitenkaan vastaa kysymykseen aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Penäämme vastausta haastateltavien riittävään määrään. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan harmiksemme voida täsmällisesti määrittää, milloin haastateltavien lukumäärällä saavutetaan haluttu aineisto. Aineistoa ei kannata kerätä kerralla liikaa, vaan pienissä erissä. Tämä mahdollistaa aineiston kylläntymisen pikkuhiljaa. Aineistoa

voidaan sanoa olevan riittävästi, kun uusi haastattelu ei tuo enää uutta tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182; Mäkelä 1990, 52–53.) Aineiston kerääminen saturaatiota odotellen vaatii tutkijalta oppineisuutta tutkimastaan aihepiiristä voidakseen huomata saturaation tai sen puutteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182). Siksi tutkijoiden tulee olla selvillä, mitä aikovat aineistosta hakea voidakseen saavuttaa aineiston saturaation (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Siten laadullisen tutkimuksen osalta aineiston koon näkökulmaa tarkastellaan aineiston kattavuuden näkökulmasta – olennaista on aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuuden sekä tutkimusraportin muodostama kokonaisuus aineiston pelkän numeerisen koon sijaan. (Eskola & Suoranta 2008, 60.) Tästä syystä päädyimme kysymään kuudelta informanteiksi soveltuviksi katsomiltamme henkilöiltä laajasti aihealueesta (Liite 3), jotta voisimme jättää tilaa ilmiön tarkastelulle eri näkökulmista.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistokeruu ja sen analysointi nivoutuvat tiivisti toisiinsa (Mäkelä 1990, 47). Myös tästä syystä luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin osalta. Luotettavuuteen vaikuttaa se, kuinka paljon tutkijat kuuntelevat aineistoaan sen sijaan, että tulkitsevat aineistoa sokeasti omien ennakkokäsitystensä sävyttäminä. Tässä työssä suoritimme litteroinnin itse (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Litteroimme koko haastattelumateriaalin, jotta emme aineistonkäsittelyvaiheessa tekisi hätäistä päätöstä siitä, mikä vastauksissa on relevanttia ja mikä ei. Lisäksi laadullisen tutkimusprosessin muuntuvan luoteen vuoksi halusimme jättää tilaa tutkimuskysymysten jalostumiselle, mikä osoittautui tarpeelliseksi. Myös tästä syystä litteroimme kaiken, jotta voisimme tarvittaessa palata aineistoon tutkimuskysymysten muuntumisen vuoksi. Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen toistettavuus on myös yksi luotettavuuskriteeri. Olemme kuvanneet tarkasti aineiston käsittelyn ja analyysin etenemisen (Eskola & Suoranta 2008, 213). Tarkoituksena oli luotettavuuden lisääminen tarkalla kuvauksella, mikä puolestaan mahdollistaa tutkimuksen toistettavuutta toisen tutkijan halutessa käyttää samankaltaista menettelytapaa, kuin mitä me olemme käyttäneet. (Mäkelä 1990, 53.)

9.1.3 Tulosten uskottavuus ja tutkimusraportin eheys

Yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä on tässä tutkimuksessa tehtyjen löydösten relevanttius. Ovatko löydöksemme satunnaisia vai edustavatko ne ei-

tumanvaraista tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231; Kvale 1989, 93)? Hyvä-
nä indikaattorina pidetään muiden vastaavien tutkimusten samankaltaisuutta sekä vas-
taavien tutkimusten määrää (Eskola & Suoranta 2008, 212). Maahanmuuttajien liikun-
nanopetusta koskevaa tutkimusta on tehty Suomessa varsin vähän. Katsomme kuitenkin
löytäneemme ne olennaiset tutkimukset, jotka liittyvät käsillä olevaan aihepiiriin. Lisäk-
si osa tutkimuksemme löydöksistä liittyi liikuntatunnin ilmiöihin, joiden on todettu ole-
van kulttuurista riippumattomia, kuten esimerkiksi koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus.
Näin ollen meidän oli mahdollista käyttää yleisiä teorioita, kuten esimerkiksi itsemää-
räämisteorioita, tutkimustulostemme tukena.

Tulosten relevanttiutta voidaan lähestyä kysymällä kertovatko käytetyt menetelmät,
niillä saadut löydökset ja löydöksistä muodostetut johtopäätökset ilmiön todellisuudesta.
(Perttula 1995, 176.)? Fenomenologisen tutkimuksen koetun absoluuttinen kiinnisaami-
nen on mahdoton tehtävä, joten tutkijoina meidän tulee tyytyä pyrkimykseemme kuvata
oppilaiden kokemaa mahdollisimman uskottavasti pohjautuen haastateltujen lausumiin.
Koetun metsästäminen alkaa aineiston purkamisen vaiheessa, jossa emme lähestyneet
aineistoa teemahaastattelurungon mukaisesti, vaan tarkastelimme aineistoa uteliain sil-
min tutkimustehtävän kautta sekä aineistosta meidän katsantokantamme mukaan esiin
nousseita olennaisia asioita esiin nostaan. Tämä näkyi siinä, että aineistomme jäsenyi
teema- alueita ja alkuperäistä tutkimustehtävää ajatellen eritavoin. (Perttula 1995, 176–
177.) Jäsentymiseen vaikuttavat myös tutkijoiden ennako- oletukset. Sulkeistaminen
eli ennako- oletusten näkyväksi tekeminen edesauttaa tässä prosessissa (Perttula 1995,
178). Esiymmärryksen kirjoittaminen toimi oivana apuna meille tässä asiassa. Tutki-
muksemme fenomenologisuudessa eli kokemusten tavoittamisessa onnistumiseen vai-
kuttaa myös teema- alueiden laajuus. (Perttula 1995, 177). Muodostimme teema- alueis-
ta laajoja mahdollistaaksemme vastausten vaihtelevuuden. Emme voineet etukäteen
tietää, mitä haastateltavat tulevat vastaamaan. Haastateltavat eivät välttämättä vastaa
siihen, mitä kysytään, vaan he kertovat muita asioita, jotka voivat kuitenkin tutkimuk-
sen kannalta olla olennaisia. Näin meillekin kävi - lähdimme kalastamaan yleisiä asioita
koululiikunnasta ja liikunnanopettajan toiminnasta maahanmuuttajaoppilaan silmin,
mutta tulimme maahanmuuttajaoppilaiden perustarpeiden äärelle. Siksi on tärkeää
tehdä rajaus vain yleisellä tasolla, jolloin jää tilaa kokemuksen laajalle kuvailulle (Pert-
tula 1995, 177).

Tutkimuksen luotettavuuden yhtenä kriteerinä voidaan pitää tutkimusraporttia. Raportin tulisi kuvata todellisuutta olemalla ikkuna tutkittavan ilmiön yhdenlaiseen todellisuuteen. Raportti ei koskaan kerro, mitä todella on tapahtunut, vaan se on luotu kuvailu tapahtuneen ilmiön luonteesta. (Eskola & Suoranta 2008, 213, 219–221).

Tutkimusraportti on kokonaisuus (Eskola & Suoranta 2008, 219) Tätä varten laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää kuvata tutkimuksen kulkua ja valintoja yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232), mikä on edellytyksenä sille, että tutkimuksen kulku ja valinnat ovat myös toisen tutkijan pääteltävissä ja sovellettavissa (Mäkelä 1990, 53). Olemmekin kuvanneet yksityiskohtaisesti tutkimuksen etenemistä ja tekemiämme valintoja. Tutkimustekstin ei tulisi viitata johonkin muuhun todellisuuteen, kuin mitä ollaan tutkimassa (Eskola & Suoranta 2008, 220), vaan tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvät valinnat tulee olla johdonmukaisia keskenään, mikä näkyy tutkimusraportin loogisuutena (Eskola & Suoranta 2008, 220–221; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Johdonmukainen tutkimusraportti onkin laadullisen työn yksi luotettavuuden kriteeri. Tutkimusraportin johdonmukaisuus näkyy myös siinä, että kvalitatiivinen tutkimus johtaa usein uusien ongelmien äärelle. Juuri tutkimuksen hedelmällisyys ajatellaan kerrotavan luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 220–222). Tutkimuksestamme kirposi useita mielestämme potentiaalisia jatkotutkimusaiheita, jotka olemme esitelleet pohdintakappaleen yhteydessä.

9.2 Eettisyyden arviointi

Tutkimuksen eettisyyden pohdinta vie meidät rajalle, jossa joudumme kysymään, millaista on hyvä tutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126). Asianlaidan kanssa painiminen edellyttäisi ”hyvän” määrittelyä ja siten sen pohdintaa analyttisen etiikan välinein (Pietarinen & Poutanen 1998, 13). Kvale & Brinkmann (2009, 62) toteavatkin haastattelututkimuksen olevan moraalinen yritys. Tiedeyhteisön kanta tutkimuseettisiin kysymyksiin on sosiaalinen sopimus hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Käsillä olevan tutkimuksen tutkimuskohteen, ihmisten kokemusten, ja valitun tutkimusmenetelmän vuoksi tutkimusprosessin eettiset kysymykset nousevat esille tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19; Kvale & Brink-

mann 2009, 62). Eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin valintoihin ohjaten tutkimuksen tekoa sen eri vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 125)

Eettinen tarkastelu ja arviointi alkavat jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdittaessa tutkimuksen tarkoitusta ja tulevaa hyötyä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tutkimuksen tarkoitus on toki tieteellisen tiedon tuottaminen, mutta myös tutkimuksesta saatavan tiedon hyötyä tulisi pohtia myös niiltä osin, miten tutkimus parantaa tutkittavana olevaa inhimillistä tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Tarkoitus ja tarve tutkimukselle tulee siis olla perusteltu. Tässä tutkimuksessa inhimillinen tilanne ja tarve ovat nostaa tietoisuuteen ja saattaa kuulluksi maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja liikunnanopettajasta parantaaksemme maahanmuuttajaoppilaiden ja liikunnanopettajan keskinäistä yhteistyötä liikunnanopetuksessa. Tämän aihepiirin osalta tutkimustiedon vähäisyys ja käytännön tarve koulumaailmassa luovat tarpeen niin tieteellisen tiedon tuottamiselle, kuin inhimillisten olosuhteiden parantamiselle.

Haastattelututkimuksessa tutkimuseettisesti on tärkeää, että haastateltava osallistuu antamaan omaa aikaansa ja henkilökohtaisia näkemyksiään vapaaehtoisesti tutkimuskäyttöön ilman, että tutkijan vaikuttaisi tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 55). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistumisessa noudatettiin vapaaehtoisuutta. Haastateltavan tulee lisäksi tietää mihin on ryhtymässä osallistuessaan tutkimukseen (Kvale & Brinkmann 2009, 272), joten välitimme haastateltaville asianmukaista informaatiota koskien tutkimusta niiltä osin, kuin se koskettaa haastateltavan elämää (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Käytännössä välitimme tutkittaville tiiviin kirjallisen selonteon tutkimuksesta (Liite 1), jossa käsiteltiin tutkimusta, tutkijoita, luottamuksellisuutta sekä vapaaehtoisuutta koskevia seikkoja. Lisäksi kerroimme haastattelutilanteessa kertauksena kirjeen sisällön: esimerkiksi haastateltaville kerrottiin heti haastattelun aluksi heillä olevan oikeuden keskeyttää haastattelu halutessaan missä vaiheessa hyvänsä ilman erillistä syytä. Pyrimme toimimaan avoimesti haastateltavien hankinnassa sekä kaikessa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa tutkimusprosessissa. Syy avoimuuteen oli paitsi eettisyyteen pyrkiminen, myös luottamuksen herättäminen. Emme tunteneet haastateltavia entuudestaan, emmekä olleet missään tekemisissä haastateltavien kanssa kasvokkain ennen varsinaisia haastatteluja, joten katsoimme tärkeäksi rakentaa ensikontaktista asti luottamuksellinen suhde (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20).

Tämä näkyi aiemmin mainittuna avoimuutena meidän tutkijoiden puoleltamme sekä vaitiolovelvollisuuden toteutumisenä.

Tutkimusta tehtäessä tulee pohtia tutkimukseen osallistumisesta koituvia mahdollisia haittoja haastateltaville (Eskola & Suoranta 2008, 56; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Kvale & Brinkmann 2009, 63). Tutkijoina ollessamme vuorovaikutuksessa haastateltavaan, vaikutamme häneen ja hän päinvastoin vaikuttaa meihin (Kvale & Brinkmann 2009, 62.). Kysyimme itseltämme muiden muassa seuraavia kysymyksiä: Miten estämme stressin kehittymisen haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20)? Miten estämme haastattelussa käytävän keskustelun negatiivista vaikutusta oppilaan minäkuvaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20)? Kuinka ehkäisemme haastattelusta aiheutuvan potentiaalisen muutoksen oppilaan asenteessa koululiikuntaa ja liikunnanopettajia kohtaan? Pyrimmekin luomaan haastattelutilanteen siten, että siitä ei aiheudu haastateltavalle negatiivisia haittoja stressin muodossa luomalla ilmapiirin, joka korostaa osallistumisen vapaaehtoisuutta ja vapautta olla vastaamatta ahdistaviin kysymyksiin sekä osoittamalla tilanteen keskustelunomaisuutta omalla toiminnallamme, huolimatta haastattelumateriaaleista sekä käytössä olleista nauhoitustekniikasta ja ylöskirjaamisesta. Kysymyksiä liittyen haastattelun negatiivisista vaikutuksista oppilaan minäkuvaan tai asenteisiin pyrimme ehkäisemään osaltamme korostamalla oppilaan oikeutta omiin tunteisiin, näkemyksiin ja kokemuksiin kertomalla oppilaalle meidän olevan nimenomaan kiinnostuneita juuri hänen kokemuksistaan ja näkemyksistään. Lisäksi oppilaille kerrottiin, että haastattelunauhut hävitetään heti käsittelyjen jälkeen ja miten heidän vastuksensa tutkimusraportissamme tulevat käytännössä näkymään. Oppilaille selvitettiin erityisesti anonymiteettiin ja vaitioloomme liittyviä velvollisuuksia.

Hyvä tieteellinen käytäntö aineiston käsittely ja analyysivaiheessa liittyy anonymiteetin säilyttämiseen (Eskola & Suoranta 2008, 57; Kvale & Brinkmann 2009, 63) sekä haastateltujen vastausten vastaavuuteen tutkijan niistä tekemien tulkintojen kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Kvale & Brinkmann 2009, 63; Nikander 2010).

Katsoimme parhaaksi litteroida haastattelut kokonaisuudessaan, joten varasimme litterointiin reilusti aikaa. Jaoimme litteroinnit siten, että päähaastattelijana toiminut litteroi haastattelun, sillä koimme tällä olevan tuntuma haastattelutilanteen etenemiseen, mikä mahdollistaa näkemyksemme mukaan täsmällisemmän tulkinnan haastatellut suunnit-

telmasta lausumasta. Haastateltavien äidinkieli ei ollut suomenkieli, joten litterointi oli hidasta. Kuuntelimme tarkkaan mitä haastateltava todella sanoi ilman, että suomenkielen puhekieleen virittyneet korvamme olisivat muuttaneet puhujan viestin. Se, että ja oimme litteroinnit puoliksi, kevensi yksittäisen tutkijan työmäärää. Tämä mahdollisti kiireettömän litteroinnin ilman varsinaista aikapainetta. Rauhallinen työskentelytahti antoi tilaa kuunnella mitä haastateltavat sanoivat.

Aineiston käsittelyn lisäksi on tärkeää pohtia vastaako tutkijan tulkinta haastateltujen lausumia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Kvale & Brinkmann 2009, 63). Miten syvällisesti haastattelut voidaan analysoida ja millaisia tulkintoja haastateltujen sanomista voidaan tehdä (Kvale & Brinkmann 2009, 63)? Koimme tämän kysymyksen varsin haastavaksi ja tiedostimme vaaran liukua haastateltavan puolestapuhujaksi dramatisoiden haastateltujen lausumia erityisesti arkaluontoisissa ja negatiivisissa kokemuksissa. Katsomme, että esiyymmärryksemme kirjoittaminen vaikutti myös eettiseen tulkintojen tarkasteluun niiltä osin, että tiedostimme ennako-oletuksiemme ja omien kokemuksiemme vaikutuksen tulkintoihin. Katsoimme, että tutkimuskysymyksemme, nykyinen tietopohjamme sekä aiempi tutkimustieto ohjasivat tätä tulkinnan ja merkitysten muotoutumista. Erityisesti katsomme, että vastausten vahvistaminen suhteessa aiempaan tutkimustietoon on looginen säätelijä tulkintojen syvällisyydelle (Eskola & Suoranta 2008, 212; Hirsjärvi & Hurme 2008, 20).

Koska tutkimusraporttimme tulososion argumentit perustuvat yksittäisen ihmisen näkemykseen ilmiöstä, on tärkeää, ettei yksittäistä haastateltua voida argumentin perusteella tunnistaa (Eskola & Suoranta 2008, 57; Kvale & Brinkmann 2009, 63, 272). Anonymiteetin eli tunnistamattomuuden varmistamiseksi käytimme haastateltujen litteroiduista tallenteista koodeja H1- H6 ja tätä koodausta käytimme heti aineiston käsittelyn ensivaiheista alkaen tutkimusprosessin loppuun asti.

Tutkimuksen eettiset vaikutukset yltyvät myös tutkimuksemme tieteellisen tarkoituksellamme, uuden tiedon tuottamisen ja olosuhteiden mahdollisen parantamisen, ulkopuolelle (Kvale & Brinkmann 2009, 273). Tutkimuksesta jäävä konkreettinen kirjallinen tutkimusraportti on julkinen tuotos ja sen sisältämät tutkimustulokset voivat vaikuttaa laajemminkin eettisiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125) esimerkiksi poliittisesti (Kvale & Brinkmann 2009, 273). Lisäksi julkaistu laadullisen tutkimuksen raportti

sisältää haastateltujen henkilöiden yksityistietoa, joten on olennaista tiedostaa, millaisia seurauksia raportilla on haastatelluille ja edustamilleen ja heidän kanssa tekemisissä oleville ryhmille ja tahoille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Kvale & Brinkmann 2009, 63). Seuraukset voivat liittyä esimerkiksi haastatellun oppilaan kohdistuvaan toimintaan hänen sosiaalisen lähipiirinsä toimesta.

10 POHDINTA

10.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia suomalaisesta liikunnanopettajista ja koululiikunnasta. Haastatellut maahanmuuttajaoppilaat kokivat liikunnanopettajan persoonan ja vuorovaikutuksen tärkeimmiksi tekijöiksi koululiikuntatunnilla. Haastatellut kuvailivat liikunnanopettajan välittäväksi, kannustavaksi, rajoja asettavaksi ja turvalliseksi aikuiseksi sekä avoimeksi ja helposti lähestyttäväksi inhimilliseksi ihmiseksi. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että liikunnanopettajan kanssa käytävä verbaalinen kanssakäyminen oli haasteellista, joka ilmeni ymmärretyksi tulemisen ja ymmärtämisen vaikeuksina. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että liikunnanopettajilla ei ollut aikaa kohdata heitä ja ettei heillä ollut mahdollisuutta tuoda esiin omaa kulttuuriaan liikuntatunneilla. Tutkimuksen kautta ilmeni, että liikunnanopettajan toiminnalla on suuri merkitys sille, kuinka maahanmuuttajaoppilaat kokevat kuuluvansa liikuntaryhmään. Tähän tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajaoppilaat kokivat olevansa osa liikuntaryhmää. Oppilaat katsoivat voivansa vaikuttaa liikuntatunnin päätöksentekoon.

10.1.1 Liikunnalla kasvattamisen merkitys

Tähän tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajaoppilaat kokivat liikunnanopettajan välittäväksi, rajoja asettavaksi ja turvalliseksi aikuiseksi. Kantasuomalainen oppilas tuskin kokee liikunnanopetuksen kasvatuksellista luonnetta niin merkittävänä, kuin haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat sen kokivat. Tähän saattaa liittyä se, että kantasuomalainen ei edes tiedosta turvallisuuden ja huolenpidon merkitystä liikunnanopettamisessa, koska hän ei ole lapsuudessaan ja nuoruudessaan joutunut kohtaamaan perusturvallisuutta järkyttäneitä tapahtumia.

Kunkin Suomeen muuttavan maahanmuuttajan elinolosuhteista löytyy monia syitä maahanmuutolle. Osa maahanmuuttajista saapuu Suomeen työperäisesti, kun taas osa

saattaa etsiä parempia opiskelumahdollisuuksia (Chirkov, Vansteenkiste, Tao & Lynch 2007). Moni Suomeen saapuvista maahanmuuttajista on lähtöisin sellaisista olosuhteista, joihin liittyy tavalla tai toisella vainon kohteeksi joutumista esimerkiksi etnisyyden, uskonnon, kansallisuuden tai poliittisen mielipiteen johdosta aiheuttaen henkilökohtaista pelkoa ja pelkotiloja.

Uuteen ja vieraaseen yhteiskuntaan saapuva maahanmuuttaja tarkastelee edessään avautuvaa uutta maailmaa kokemustensa kautta. Ne voivat olla sellaisia kokemuksia, joita suurin osa kantasuomalaisista ei ole koskaan kokenut. Emme siis välttämättä osaa tarpeeksi arvostaa ja huomioida maahanmuuttajan kokemaa turvallisuuden tunnetta, koska oma kosketuspintamme siihen on olematon. Nykysuomessa asuva kantasuomalainen ei ole juuri joutunut pelkäämään oman turvallisuutensa puolesta.

Turvallisuuden tunteen muodostuminen rakentuu luottamuksen syntymiseen. Vanhemmat luovat luottamuksen suhteen omiin lapsiinsa lapsen perustarpeet täyttävällä järjestelmällisellä kasvatuksella. Maahanmuuttajaoppilaille luottamus esimerkiksi aikuisiin on voinut hämärtyä aikaisempien kokemustensa vuoksi. Koulussa luottamus rakentuu Raatikaisen (2011) mukaan vuorovaikutukseen, yhteistyön ja ihmisten tuntemisen myötä. Voimmekin siis todeta, että tässä mielessä opettajalla on suuri vastuu ja mahdollisuus luottamuksellisen suhteen luomisessa ja näin ollen turvallisuuden tunteen rakentamisessa niin maahanmuuttajaoppilaiden kuin myös kantasuomalaisten oppilaiden kanssa.

10.1.2 Opettajan työmoraaalin ja yhteiskunnallisen tilan välinen suhde

Haastattelemamme maahanmuuttajaoppilaat katsoivat, että liikunnanopettajan toiminnalla on merkitys ryhmäytymisessä ja hyväksytyksi tulemissa. Lisäksi tutkimuksessa nousi esille maahanmuuttajaoppilaiden kokemana muun muassa opetusoppimistapahtuma ja siellä ilmenevät liikunnanopettajan ohjeiden- ja palautteenantotavat. Vaikka haastellut maahanmuuttajaoppilaat suhtautuivat positiivisesti liikunnanopettajan toimintaan tunnilla, nousi haastatteluiden kautta kuitenkin esille verbaalisten ohjeiden vaikea ymmärtäminen. Palomäen (2003) lisensiaatintutkimuksessa liikunnanopettajaksi opiskelevat käyttivät opetustuokiossa eniten aikaa tehtävien selittämiseen

sekä tarkkailuun (Palomäki 2003). On huomioitava, että opettajan ajankäyttö tehtävien selittämisessä tehostuu kokemuksen ja työssä tapahtuvan itsereflektion myötä. Käyttävätkö liikunnanopettajat silti tarpeeksi aikaa erilaisten ohjeiden- ja palautteenantotapojen työstämiseen ja nonverbaaliseen viestintään?

Opettajan työnkuvaan liittyy oleellisena osana oman työnsä itsenäinen hoitaminen ja sen myötä jokaisen henkilökohtainen moraaliolettamus työn laadukkaasta hoitamisesta ja siten riittävästä työpanoksesta. Opettajien työhönsä käyttämän aika vaihtelee täysin sen mukaan, kuinka paljon opettaja kokee tarvitsevansa aikaa työn menestykselliseen suorittamiseen. Siksi toinen opettaja saattaa nähdä toisen opettajan työpanoksen riittämättömänä suhteessa omaansa. Samaa ajattelutapaa voimme käyttää tilanteessa, jossa opettaja kokee esimerkiksi luokkaansa tulevat maahanmuuttajaoppilaat positiivisena haasteena, kun taas toinen opettaja kokee tilanteen automaattisesti negatiivissävytteisesti, aikaa liiaksi vievänä sekä liian suurena haasteena suhteutettuna jaksamiseensa.

Johtuvatko opettajien kokemukset työmäärän lisääntymisestä ja muista maahanmuuttajaoppilaiden tuomista haasteista opetukseen siitä, että heidän pedagogiset ja didaktiset keinonsa ovat riittämättömiä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, vai siitä, että he tarkastelevat maahanmuuttajien opettamista oman työmoraalinsa kautta todeten maahanmuuttajaoppilaiden vievän heidät pois mukavuusalueeltaan? On selvää, että entistä heterogeenisempi luokka tai ryhmä asettaa omat haasteensa opetukseen. Täytyy kuitenkin huomioida, että täysin homogeenista luokkaa tai ryhmää ei ole olemassakaan ja jolle soveltuisi samat pedagogiset ja didaktiset keinot. Opettajat koulutetaan eriyttämään ja käyttämään ammattitaitoaan juurikin siihen, että jokainen omalla tasollaan oleva oppilas oppii tarvitsemansa tiedot ja taidot.

Mitä tapahtuu liikunnanopettajan toiminnassa sen jälkeen, kun liikunnanopettaja kykenee parannelluilla pedagogisilla ja didaktisilla keinoilla luomaan sellaisen opetusoppimistapahtuman, jossa liikunnanopettajalle jää aikaa myös vuorovaikutukselle ja siten maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiselle? Käyttääkö liikunnanopettaja uusista järjestelyistä ylijääneen ajan tunnilla korkeamman fyysisen aktiivisuustason luomiseen vai oppilaidensa kohtaamiseen ja huomioiduksi saattamiseen? Oli liikunnanopettajan moraalinen ratkaisu mikä tahansa, määrää ajan henki myös sen, että opettajan on kyettävä suoriutumaan isommasta työmäärästä entistä nopeammin. Yhteiskunnan asettamat reali-

teetit vaikuttavat opettajan hoitamaan työhön. On selvää, että talousperusteisesti ajatteleva yhteiskunta heikentää päätöksillään opettajan mahdollisuuksia hoitaa työ laadukkaasti. Yhden opettajan on kyettävä olemaan entistä tehokkaampi opettamalla kasvavia ryhmiä pienemmällä tuella, mutta pyrkimällä kuitenkin tarjoamaan kaikille oppilaille samanarvoisesti vuorovaikutusta ja huolenpitoa. Myös liikunnanopettajan työn luonne asettaa omat haasteensa opettajan työhön muun muassa vaihtuvien opetustilojen ja välineistön käsittelyn ja huollon muodossa. Nämä tekijät vievät aikaa pois muun muassa siltä tärkeimmältä, opettajan ja oppilaan väliseltä vuorovaikutukselta.

Opettajan oman työmoraalin ja yhteiskunnallisen tilan välinen suhde ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia, mutta eivät aina myöskään toisia tukevia. Opettajan on helppo naamioitua yhteiskunnallisten päätösten taakse ja selittää sillä maahanmuuttajaoppilaiden työhönsä tuomia haasteita. Toisaalta myös opettajan oma moraalitila voi olla vaikuttamassa siihen, kuinka hän suhtautuu haastaviin ja vaihtuviin työtehtäviin. Tarvitsisimme yhteiskunnalta sopivaa tukea ja huomiota opettajien työtä kohtaan ja opettajilta avointa ja haasteisiin tarttuvaa mieltä, jotta maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistuva koulutustyö olisi mahdollisimman tehokasta ja kaikille osapuolille antoisaa.

10.1.3 Liikunnanopettajakoulutus ja työtodellisuus

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä tuloksista oli se, että maahanmuuttajaoppilaat tulkitsivat liikunnanopettajan toimintaa ja koululiikuntatuntia näkökulmasta, jossa korostuivat opettajan toiminnan ja sitä kautta liikuntaryhmän ja liikuntatunnin ilmapiirin sosioemotionaaliset tekijät. Liikuntatunnin keskiöön nousi siten opettajan ja oppilaan kulttuurillisen ja vuorovaikutuksellisen kohtaamisen rajapinnat, joissa liikkuminen vaatii opettajalta ammatillista osaamista.

Elämme tänä päivänä yhä kansainvälistyvässä maailmassa, jolle on luonteenomaista maahanmuuton näkökulmasta väestön kasvava muuttoliike. Maahanmuutto ylittää valtioiden maantieteelliset ja toisaalta väestön kulttuurilliset ja kansalliset rajat muuttaen yhteiskuntaa ja siinä vallitsevia olosuhteita. Koulutuksen ja kasvatustyön pääasiallisena tehtävänä on sosiaalista oppilaita vallitseviin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin ja nor-

meihin, pyrkimyksenään oppilaan kansalaiskelpoisuus ja oppilaan mielekäs ja arvokas henkilökohtainen elämä elämisen taitoineen. Oppilaiden saaman koulutuksen täytyy siten vastata vallitsevaan yhteiskunnalliseen käymistilaan, ollen mukana muutoksessa. Oppilaan näkökulmasta avaintekijänä on nimenomaan opettaja ja tämän ammattitaito. Opettaja toimii työnsä osaajana oppilaidensa kasvua ja kehitystä tukien sekä heitä vallitsevaan yhteiskuntaan sosiaalistaen.

Maahanmuutto on yksi osa liikunnanopettajan todellista työnkuvaa (Soilamo 2008). Toinen keskeinen ja ajankohtainen opettajan työtodellisuuteen liittyvä vaatimus on opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen (Klemola 2009). Voidakseen toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta ja vastata nyky-yhteiskunnan koulutukselle asettamiin vaatimuksiin, opettajalta edellytetään ammatillista kompetenssia, liittyen monikulttuurisuuteen ja sosioemotionaaliseen osaamiseen.

Osittain liikunnan aineenopettajakoulutus vastaakin tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen ja monikulttuurisuuskurssin muodoissa. Koulutuksesta huolimatta maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavat opettajat kokevat kuitenkin riittämättömyyttä suhteessa monikulttuurisen liikunnanopetuksen vaatimuksiin. Vaikka pääosin tutkimustuloksemme luovat myönteistä kuvaa opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutteisesta suhteesta, maahanmuuttajaoppilaiden negatiivisävytteisiltä kokemuksilta ei kuitenkaan vältytty muiden muassa puutteelliseen kommunikointiin ja ymmärtämättömyyteen liittyvissä tilanteissa.

Tämän tutkimuksen tulokset korostivat opettajan monikulttuurillista ja sosioemotionaalista kompetenssia. Ne ovatkin tärkeässä roolissa, sillä mitä enenevissä määrin opettaja kohtaa työssään näitä ilmiöitä. On siis perusteltua todeta, että opettajakoulutuksessa on tärkeää jatkaa työtä liikunnanopettajien ammattiosaamisen laajentamiseksi ja liikunnanopettajan osaamisen kehittämiseksi vastaamaan oppilaiden heterogeenisiin tarpeisiin liittyen kulttuurien moninaisuuteen ja ihmissuhdetaitoihin.

Monikulttuurisessa ja ihmissuhdetaitoihin liittyvässä opettajan kompetenssissa kyse ei ole ainoastaan opettajan käytännön työvälineistä ja niiden vastaavuudesta työtodellisuuteen. Opettaja ei tee työtään ainoastaan ammattitaidollaan, vaan opettajan osaamisen ja tietämyksen takana ovat tämän arvonsa ja asenteensa (Tsangaridou 2006). Erityisesti

liikunnanopettajan monikulttuurinen osaaminen, opettajan oma arvomaailma ja henkilökohtainen asennoituminen ovat merkittävä osa hänen monikulttuurista ammattitaitoaan (Soilamo 2008). Opettajien kokemat riittämättömyyden tunteet liittyen monikulttuurisen liikuntaryhmän opettamiseen voivat kohdistua opettajan arvoihin. Kysymykseksi nouseekin, millaisiin liikunnanopettajan arvoihin opettajakoulutus opettajia sosiaalista ja miltä osin liikunnanopettajan oma arvomaailma ohjaa opettajan toimintaa monikulttuurisessa kouluympäristössä? Mielenkiintoista olisikin selvittää liikunnanopettajaksi opiskelevien työmoraalia ja niiden takana olevia henkilökohtaisia arvoja ja asenteita liittyen maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän integroimiseen yleisopetukseen.

10.2 Jatkotutkimusajatukset

Tässä tutkimuksessa tutkittavat henkilöt edustivat sellaisia maahanmuuttajaoppilaita, joiden voidaan katsoa olevan kotoutuneita suomalaiseen yhteiskuntaan ja joilla on positiivinen asenne koululiikuntaa kohtaan ja jotka omaavat liikunnallisen elämäntavan. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää sellaisten maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta, joiden ei katsota olevan kotoutuneena suomalaiseen yhteiskuntaan ja joilla on negatiivinen tai jopa torjuva asenne koululiikuntaa kohtaan. Olisi tärkeää selvittää niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta haasteita liikunnanopetuksessa. Lisäksi olisi tärkeää tutkia maahanmuuttajatyttöoppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja liikunnanopettajien toiminnasta, sillä maahanmuuttajatyttöjen ja -naisten on katsottu olevan syrjäytymisvaarassa sekä liikunnallisesti inaktiivisia.

Tässä tutkimuksessa havaittiin maahanmuuttajaoppilaiden tuovan esille sellaisia kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta, jotka ilmenevät muun muassa turvallisuuden tunteena, aikuisen läsnäolona ja huolenpitona, ryhmään kuulumisena, vuorovai-
kutussuhteina, autonomiana, oppimisena ja ymmärretyksi tulemisena. Jatkossa olisi mielenkiintoista vertailla kantasuomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia liikunnanopettajista ja koululiikunnasta. Miten kantasuomalainen oppilas näkee liikunnanopettajan toiminnan ja koululiikunnan? Nousisiko esille samanlaisia merkitysrakenteita kuin tässä tutkimuksessa haastatelluilla maahanmuuttajaoppilailta? Syntyisikö eroavaisuuksia mahdollisesti näiden kahden eri ryhmän välillä?

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on monisäikeinen. Jokainen opettajan ja oppilaan välinen suhde on omanlaisensa ja perustuu moniin eri tekijöihin. Olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin sitä, miten yhden niin maahanmuuttajataustaisia kuin kantasuomalaisia oppilaita sisällään pitävän liikuntaryhmän liikunnanopettaja muodostaa vuorovaikutussuhteet oppilaisiinsa ja millaisia kokemuksia liikuntaryhmän oppilailta nousee esille suhteessa liikunnanopettajaan ja hänen toimintaansa liikuntatunnilla. Löytyisikö tämänkaltaisesta tutkimusasetelmasta selityksiä muun muassa sille, miksi liikunnanopettaja kokee maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen työkuormaa lisäävänä tekijänä tai miten liikunnanopettaja voisi tehdä työnsä tehokkaammin, jotta koetulta kuormittavuudelta voitaisiin välttyä?

Suomessa asuvat maahanmuuttajat muodostavat monia erilaisia etnisiä, kielellisiä ja uskonnollisia ryhmiä, että mikään tutkimus ei voi antaa yleispätevää vastausta esimerkiksi maahanmuuttajien koulunkäyntiin liittyvien haasteiden purkamisessa. Jatkossa olisikin tärkeää kohdistaa tutkimus sellaisiin maahanmuuttajiin ja maahanmuuttajaryhmiin, joiden kotouttamisessa ja koulutuksessa voidaan todeta ilmenevän ongelmia. Yksi tärkeä kohdejoukko ovat esimerkiksi pakolaistaustaiset maahanmuuttajat, joiden mahdollisimman kivuton integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan olisi elintärkeää niin yhteiskunnan kuin maahanmuuttajien itsensä kannalta. Tässä myös suomalainen koulujärjestelmä ja sen sisällä toimiva liikunnanopetus integroimista edesauttavina tekijöinä näyttelevät merkittävää osaa. Yksi tämän tutkimuksen mielenkiintoisimmista tuloksista oli maahanmuuttajien koululiikunnasta saadut voimavarat mielenterveydellisiin ja koulussa jaksamiseen liittyviin tekijöihin. Kuten tiedämme, että monet Suomeen saapuneista maahanmuuttajista ovat kokeneet lähtömaassaan mieltä raskauttavia asioita, voidaan koululiikunnan nähdä näyttelevän merkittävää osaa maahanmuuttajaoppilaita koskevien eri stressitekijöiden purkamisessa. Silloin liikunnanopettajan toiminta liikuntatunnilla sekä hänen kykynsä kohdata maahanmuuttajaoppilas ei ole täysin merkityksetöntä.

10.3 Elämmekö keskellä vastakkainasettelua?

Ongelmien ja haasteiden ilmaantuessa yhteiskunta jakaantuu herkästi me vastaan muu maailma asetelmaan. Syitä heikolle taloudelliselle tilanteelle ja ongelmien ilmenemisel-

le etsitään herkästi sellaisista tekijöistä, jotka ovat itselle vieraampia. Toisaalta herää kysymys siitä, teemmekö itse yhteiskunnalle lisää ongelmia asettamalla kaikissa eri yhteyksissä – jopa tässä tutkimuksessa – kantasuomalaiset ja maahanmuuttajat omiin kasteihinsa. Tällainen vastakkain asetteleva ajattelutapa ei tue yhteiskunnan kehittymistä tulevaisuutta silmälläpitäen.

Meillä jokaisella on velvollisuus ja vastuu olla ja kasvattaa itsestämme ja lapsistamme suvaitsevia ja toiset huomioivia ihmisiä. Arvot ja asenteet muuttuvat vuosikymmenten kuluessa hiljalleen. Siksi nyt on aika kiinnittää huomiota asenne ja arvokasvatukseen, jotta välttyisimme me vastaan muu maailma asetelmalta myös tulevaisuudessa. Emme voi ratkaista yhteiskunnan ja sen myötä maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyviä haasteita etukäteen. Voimme kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan niihin mahdollisimman tehokkaasti tässä hetkessä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS- Kustannus, 12-27.
- Aamulehti 2013. Viitattu 16.4.2014.
<http://www.aamulehti.fi/Kotimaa/1194860317539/artikkeli/puheenaihe+absurdeinta+pisa-selittelya+on+maahanmuuttajaoppilaiden+syyttely.html>
- Ahokas, J. & Autio, A. 2012. Luokan- ja liikunnanopettajiksi opiskelevien yleiset arvot ja käsitykset liikunnanopetuksen arvoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alen, M. & Rauramaa, R. 2005. Liikunnan vaikutukset elinjärjestelmittään. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim) Liikuntalääketiede. Helsinki: Duodecim, 30-54.
- Alitolppa-Niitamo, A. & Söderling, I. 2005. Johdanto – Toistaako historia itseään? Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim) Olemme muuttaneet – Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Väestöliitto, 7-12.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, 64-93.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R & Lynch, M. 2007. The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations* (31), 199–222.
- Deci, E.K & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci E.L & Ryan, R.M. 2000. The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human need and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry* (11), 227-268.
- Deci, E.L & Ryan R.M. 2007. *Active Human Nature. Self- Determination Theory and*

- the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. Teoksessa: M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. IL: Human Kinetics, 1-19.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well being across life's domains. *Canadian Psychology* (49), 14–23.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. 2011. *The Sage handbook of qualitative research*. 4th edition. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Dogra, S., Meisner, B.A. & Ardern, C.I. 2010. Variation in mode of physical activity by ethnicity and time since immigration – a cross-sectional analysis. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7:75, 1-11.
- Edu.fi 2014. Viitattu 21.3.2014.
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/monikulttuurinen_koulu/kulttuurien_valinen_viestinta/tavoitteena_integraatio
- Eskelinen, A. 2000. *Rakkautta ja rajoja kasvatukseen – yhdessä elämään*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS- Kustannus, 26-44.
- Ferry, M., McCaughy, N & Kulinna, P.H. 2011. Social and emotional pedagogy. *Rhythm and junctures. Journal of Teaching in Physical Education* (30), 13-30.
- Flory, S.B., & McCaughy, N. 2011. Culturally relevant physical education in urban schools: Reflecting cultural knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 82, No. 1, 49–60.
- Forsander, A. & Ekholm, E. 2001. *Etniset ryhmät Suomessa*. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullahi, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & N. Quoc Cuong (toim) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 72-86.
- Garrido, A.A., Olmos J.C.C., Garcia-Arjona, N. & Pardo, R. 2012. Immigration, school, physical activity and sport – analysis of sport acculturation in Spain. *Kinesiology* (44) 1, 83-93.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Savolainen, M (suom.). Helsinki: LK-kirjat.

- Hagger, M.S & Chatzisarantis, N. 2007. The Trans-Contextual Model of Motivatio
Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim) Self-determination theory in ex-
ercise, and sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 53-70.
- Hamada, M. 2013. The quest for perfect feedback in PE – a journey into screencasting.
Active & healthy magazine. Vol. (20) 2, 8-10.
- Heinonen, E. 2009. Koululiikunnan merkitys maahanmuuttajien kotoutumisessa –
valmistavan koulutuksen eri kulttuuritaustaisten opiskelijoiden kokemuksia lii-
kuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -
tutkielma.
- Helsingin Sanomat 2009. Viitattu 16.4.2014.
<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Maahanmuuttajien+t%C3%A4ytt%C3%A4m%C3%A4t+koulut+eiv%C3%A4t+kelpaa+suomalaisille/1135250145281>
- Helsingin sanomat 2013. Viitattu 16.4.2014.
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1386041914669>
- Hiila, H. 2005. Nuoret tarvitsevat vanhempien läsnäoloa. Teoksessa J. Syrjälä (toim)
Vahva vanhemmuus – paras tuki nuoren kasvuun. Väestöliitto. Helsinki: VL-
Markkinointi Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja
käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvensalo, M., Mäkelä, K. & Palomäki, S. 2013. Toisen asteen liikuntapedagogiikka.
Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiik-
ka. Jyväskylä: PS-kustannus, 521-542.
- Ito, E., Nogawa, H., Kitamura, K. & Walker G.J. 2011. The role of leisure in the
assimilation of Brazilian immigrants into Japanese society – acculturation and
structural assimilation through judo participation. International journal of sport
and health science. Vol. 9, 8-14.
- Jaakkola, T. 2013. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen
antaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikunta-
pedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 330-343.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan.
Teoksessa T. Jaakkola J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiik-
ka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-28.

- Jakku-Sihvonen, R. 2008. Esipuhe. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim) Maa-
hanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnois-
ta ja työllistämistä. Helsinki: Opetushallitus, 3.
- Jennings, P.A & Greenberg, M. T. 2009. The Prosocial Classroom: Teacher Social and
Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review
of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, 491–525.
- Kangas, T. & Kyllönen, J. 2011. Opettajaopiskelijoiden arvot liikunnanopetuksessa.
Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma.
- Kansalaisuuslaki 2003/359.
- Kinnunen, S. 2005 Lapsen kehitykselliset haasteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Sal-
minen (toim) Yhdessä kasvattamaan – kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jy-
väskylä: PS-kustannus, 25-36.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli
(toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tut-
kimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täy-
dennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikun-
nan aineenopettajakoulutuksessa. *Studies in sport, physical education and health*
139. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kan-
nas & H. Tyrväinen (toim) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveysten edis-
tämiskeskuksen julkaisuja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67-78.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen
välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikunta-
pedagogiikka. Juva: PS- kustannus, 204-235.
- Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2013. TEM raportteja 38/2013. Työ ja
elinkeinoministeriö.
- Kouli, O. & Papaioannou A. 2006. Cross-cultural approach in physical education.
Inquiries in sport & physical education volume 4 (2).
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L.,

- Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008a. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 7-14.
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen, R., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008b. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 73-96.
- Kuusela, J. & Etelälahti, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 97-134.
- Kuusela, M. & Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 344-363.
- Kvale, S. 1989. Issues of Validity on Qualitative Research.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S & Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the Craft of the Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kyyrö, R. 2013. Ensimmäisen vuoden liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijoiden elämänarvot ja liikunnanopetuksen arvosuuntautuminen Shalom Schwartzin arvoteorian kautta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen (toim) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 16-24.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopiston julkaisu.
- Laine, S-M. 2008. *”Ihana opettaja”* – Kokemuksia liikuntatuntien ilmapiiristä, liikuntatunneilla viihtymisestä ja liikunnanopettajasta seitsemän vuoden takaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999/493.
- Lammenranta, M. 2002. Kokemus tiedon lähteenä. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim) Kokemus. Acta Philosophica Tampereusia vol. 1. Tampere: Tampere University Press.
- Lasonen, J., Teräs, M., Oksanen, M., Kärkkäinen, K. & Hakala, K. 2013. Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen – Oppimisen ja onnistumisen elämyksiä muuttuvassa monikulttuurisessa maailmassa. Työpapereita 30. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim) Monikulttuurinen Suomi – etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13-27.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 138-148.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen – kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Liukkonen, S. 2010. Kulttuuri kodin ja koulun kohtaamisessa maahanmuuttajavanhempien kokemusten kautta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Liukkonen, J & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS- kustannus, 144-161.
- LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Opetushallitus.
- Maahanmuuton tulevaisuus 2020 2013. Maahanmuuton tulevaisuus 2020 – työryhmän ehdotus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 5/2013.
- Maahanmuuton vuosikatsaus 2012. Viitattu 11.3.2014.

- http://www.migri.fi/download/43811_43667_Maahanmuuton_tilastokatsaus2012_web.pdf?91caae8e92fbd088
- Malin, E. 2012. Suomi toisena kielenä- oppijoiden sanaston kehittyminen taitotasolta toiselle siirryttäessä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu- tutkielma.
- Martikainen, T. 1996. Moniarvoinen Turku: Käsikirja uskonnollisista, maailmankatsomuksellisista ja etnisistä yhteisöistä. Åbo akademi: Religionsvetenskapliga skrifter nr 32.
- Medjadji, S. 2007. Muslimioppilaat koulussa ja koululiikunnassa – laadullinen tutkimus jyvaskyläläisten muslimioppilaiden koulu- ja liikuntatutkimuskäytännöistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. Teaching physical education. First online edition of teaching physical education 2008. Second printing 2010. Viitattu 15.4.2014. http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Myrén, K. 1999. Pois paitsiosta – maahanmuuttajien liikuntaharrastukset ja vapaa ajanvietto Suomessa. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 122.
- Myrén, K. 2003. Kohtaamisia liikunnan kentällä – liikunnan suvaitsevaisuushankkeiden arviointi 1996-2002. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 143.
- Mäkelä, K (toim) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Nguyen, H.T., Watanabe, M.F. 2013. Using visual supports to teach english language learners in physical education. The journal of physical education, recreation & dance (JOPERD) Volume 84, number 8, 46-53.
- Niiniluoto, I. 2002. Kokemus ja koe. Teoksessa: L. Haaparanta & E. Oesch (toim) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia vol. 1. Tampere: Tampere University Press.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432-445.
- Nissilä, L. 2008. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus. 15-31.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa

- T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 236-258.
- OKM 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011-2016 – kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- OKM 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 22.3.2014.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/09/Maahanmuuttolinjaukset.html?lang=fi>
- Opinto- opas 2011-2014. Jyväskylän liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto- opas 2011-2014. Jyväskylän yliopisto.
- OPH 2011. Opetushallitus. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:3.
- OPH 2014. Viitattu: 3.4.2014.
http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/liikunnasta_hyvinvointioppiaine
- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttämisen tutkijoina ja kehittäjinä. Opetuksen reflektointi Didaktisen observoinnin – kurssilla. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4.
- Perttula, J & Latomaa T. 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3.painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena ilmiönä. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pietarinen J & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, M. & Koivula, P. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 274-287.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.
- Pyykkönen, M. 2007. Järjestäytyvät diasporat – Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 306.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden

- luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Käyttäytymistieteellisiä tutkimuksia 236. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-102.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily well-being: the role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Ruusuvuori, J & Tiittula L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Saukkonen, P. 2010. Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka – Tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä. Helsinki: Cuporen julkaisuja 19.
- Siljamäki, M. 2013. Monikulttuurisuus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 411-429.
- Sillanpää, P. 1999. Selkokieli. Viitattu 5.4.14.
<http://www.oamk.fi/~pesillan/selkokieli.html>
- Sisäministeriö 2014a. Viitattu 21.3.2014.
http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/pakolaiset_ja_turvapaikanhakijat/kiintio_pakolaispolitiikka
- Sisäministeriö 2014b. Viitattu 19.3.2014.
<http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka>
- Sisäministeriö 2014c. Viitattu 19.3.2014.
<http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/maahanmuuttohallinto>
- Sisäministeriö 2014d. Viitattu 19.3.2014.
<http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/kotoutuminen>
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Kasvatustieteiden väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 267.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2014a. Viitattu 19.3.2014.
http://www.stm.fi/hyvinvointi/osallisuuden_edistaminen/maahanmuuttajien_hyvinvointi

- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylän Studies in Humanities* 94. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Suomen kuntaliitto 2014. Viitattu 22.3.2014.
<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/aek/maahanmuutto/kotouttaminen/Sivut/default.aspx>
- Suomen perustuslaki 1999/731.
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. Georg H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 16. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Taavitsainen, T. & Virolainen, L. 2006. *”Kyllähän sitä tuntee itsensä vähän erilaiseksi – kulttuurina mutta ei ihmisenä...”* Koulun ja koululiikunnan haasteet ja mahdollisuudet islaminuskotaisten pakolaistaustaisten nuorten kotoutumisprosessissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M., Löfström, J & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Tanner, A. 2008. Poliisi ja maahanmuuttajat – Kohti kotoutumista edistävää vuorovaikutusta. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 67/2008.
- Telama, R. Yang, X. Viikari, J. Välimäki, I. Wanne, O & Raitakari, O. 2005. Physical Activity from Childhood to Adulthood. A 21-Year Tracking Study. *American Journal of Preventive Medicine* 28, (3), 267-273.
- Tilastokeskus 2014a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. vuosikatsaus 2012. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 11.3.2014].
Saantitapa: http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2014b. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu].

- ISSN=1797-5379. 2012. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.3.2014].
Saantitapa: http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2012/vaerak_2012_2013-03-22_tie_001_fi.html?ad=notify
- Tilastokeskus 2014c. Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike [verkkójulkaisu].
ISSN=1797-6766. 2012. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.3.2014].
Saantitapa: http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2012/muutl_2012_2013-04-26_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2014d. Viitattu 24.3.2014.
http://www.tilastokeskus.fi/til/opiskt/2012/opiskt_2012_2014-01-29_fi.pdf
- Trux, M-L. 1995. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Teoksessa M, Saarinen & U. Parviainen (toim) Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Saarijärvi: Opetushallitus, 71-86.
- Tsangaridou, N. 2006. Teacher's knowledge. Teoksessa D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (toim) The handbook of physical education. Lontoo: Sage, 502-515.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2014a. Viitattu 19.3.2014.
https://www.tem.fi/tyo/maahanmuuttajien_kotouttaminen
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2014b. Viitattu 19.3.2014.
https://www.tem.fi/tyo/maahanmuuttajien_kotouttaminen/kotouttamisen_tavoitteet
- Ulkomaalaislaki 2004/301.
- UNHCR 1951. The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees.
Viitattu 26.3.2014. <http://www.unhcr.org/pages/49c3646c125.html>
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro Johansson & T. Huovinen (toim) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 125-139.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vastamäki, J. 2004. Maahanmuuttajan liikuntatunti – liikunnanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

- Virta, J. & Lounassalo, I. 2013. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 497-520.
- Wallhead, T.L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a sport education intervention on students motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4–18.
- Valtion kotouttamisohjelma 2012. Valtion kotouttamisohjelma – Hallituksen painopisteet vuosille 2012-2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, konserni 27/2012.
- Vesterinen, P. 2002. Maahanmuutto – ikääntymisongelmiemme ratkaisu. Keskustelualoitteita nro 69. Valtiovarainministeriö.
- Yhdenvertaisuuslaki 2004/21.
- YLE 2009. Viitattu 16.4.2014.
http://yle.fi/uutiset/maahanmuuttajien_maara_kouluissa_huolettaa_opettajia/5090229
- Yli-Piipari, S. 2011. The Development of Students Physical Education Motivation and Physical Activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. *Studies in sport, physical education and health* 170. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Zacheus, T. 2010. The significance of sport and physical activity during the acculturation and integration process of immigrants in Finland – the experts' view. *European Journal for Sport and Society* 2010, 7 (2), 155-166.
- Zacheus, T., Koski, P. & Mäkinen, S. 2011. Naiset paitsiossa? – Maahanmuuttajanaisten liikunnan tunnuspiirteitä Suomessa. *Liikunta & tiede* 48 (1), 63-70.

LIITTEET

LIITE 1

Hei.

Olemme, liikunnan ja terveystiedon aineenopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Etsimme jyvaskyläläisiä opiskelijoita haastateltaviksi. Teemme pro gradu – tutkielmaamme maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemuksista koululiikunnasta ja liikunnanopettajista haastattelun avulla.

Etsimme tietynlaisia haastateltavia. Sinulla tulisi olla kokemusta koululiikunnasta vähintään yläkoulusta ja lukiosta. Jos sinulla on kokemusta lähtömaasi koulusta ja koulu-
liikunnasta siellä ja lähtömaan tai Suomen alakoulusta, niin se on mukava lisä tutkimuk-
seemme. Sinulla tulisi riittävät suomenkielen suulliset taidot, sillä haastattelu on keskus-
telunomainen tilanne.

Haastattelu suoritetaan huhti - toukokuun 2013 aikana Jyväskylässä (joko Liikuntatie-
teiden laitoksella tai koulullasi). Haastattelutilanteessa ovat läsnä tutkielman tekijät
(Mirva Moisio ja Johannes Peltoniemi) sekä haastateltava eli Sinä. Haastattelutilanne on
vapaamuotoinen keskustelu, joka nauhoitetaan.

Olisitko sinä etsimämme henkilö?

Mikäli olet innokas haastateltavaksi, otathan yhteyttä opinto- ohjaajaasi.

Mikäli Sinulla on jotain kysyttävää haastattelusta, ota rohkeasti yhteyttä. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne! Sähköpostilla tavoitat meidät varmimmin.

Terveisin,

Opiskelija

Mirva Moisio

Puhelin: 040 35 63 433

Sähköposti: mirva.m.moisio@student.jyu.fi

Opiskelija

Johannes Peltoniemi

Puhelin: 040 83 50 687

Sähköposti: johannes.p.peltoniemi@student.jyu.fi

LIITE 2

Hei kotiväki!

Olemme liikunnan ja terveystiedon aineenopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu – tutkielmaamme maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kokemuksista koululiikunnasta ja liikunnanopettajista.

Pyydämme teiltä lupaa nuorene haastatteluun.

Haastattelu suoritetaan huhti-toukokuun 2013 aikana nuorene koululla tai liikuntatieteiden laitoksella rauhallisessa tilassa, jossa ovat läsnä tutkielman tekijät (Mirva Moisio ja Johannes Peltoniemi) sekä nuorene. Haastattelutilanne on vapaamuotoinen keskustelu, joka voidaan keskeyttää lapsenne niin halutessaan ilman erillistä syytä. Haastattelu nauhoitetaan.

Nuorene vastauksia ja kertomuksia tullaan käyttämään tutkielman raportti-osiossa, joka julkaistaan painettuna tekstinä sekä sähköisenä versioina vuoden 2014 aikana. Nuorene henkilöllisyys ei tule paljastumaan missään vaiheessa, eikä raportoiduista vastauksista voi päätellä nuorene henkilöllisyyttä. Haastatteluaineistot tullaan hävittämään tutkielman julkaisun jälkeen vuoden 2014 aikana.

Mikäli teillä on jotain kysyttävää, ottakaa rohkeasti yhteyttä. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne!

Terveisin,

Opiskelija

Mirva Moisio

Puhelin: 040 35 63 433

Sähköposti: mirva.m.moisio@student.jyu.fi

Opiskelija

Johannes Peltoniemi

Puhelin: 040 83 50 687

Sähköposti: johannes.p.peltoniemi@student.jyu.fi

Kyllä, lapseni saa osallistua haastatteluun.

Päiväys ja paikka:

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

LIITE 3

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot ja lämmittelykysymykset (elämästä lähtömaassa)

- nimi
- ikä
- millainen perheesi on?
- mikä on lähtömaasi?
- millaisia muistikuvia on arkielämästä siellä?
- miksi muutit/muutitte Suomeen?
- muuttiko koko perheesi Suomeen?
- milloin olet tullut suomeen?

1 TEEMA: Lähtömaa ja koulu

- kävitkö päiväkotia/koulua lähtömaassasi?
- millaisia muistikuvia sinulla on opettajista lähtömaan koulusta?
- millaista koulunkäynti oli?
- oliko koulussa liikuntaa? millaista se oli?

2 TEEMA: Muutto Suomeen ja sopeutuminen uuteen kotimaahan

- mikä on ensimmäinen muistikuva Suomesta?
- mitä ensiksi tapahtui tultanne Suomeen?
- miten ja missä asuitte Suomessa?
- saitko ystäviä? suomalaisia/ ulkomaalaisia/ omaa kansaasi?
- missä ystäväystyit heihin? koulussa, harrastuksessa, pihapiirissä?
- millaisiksi koet suomalaiset?
- harrastitko jotain?
- aloititko päiväkodin/koulun? minkä ikäisenä ja missä?
- oletko käynyt valmistavan luokan?
- miten olet kokenut suomenkielen opettelemisen? opiskeletko/puhutko omaa äidinkieltäsi edelleenkin?
- koetko sopeutuneesi Suomeen?

- voitko tuoda esiin omaa kulttuuriasi Suomessa? Näkyykö kotimaasi kulttuuri arkielämässäsi täällä Suomessa?
- haluatko muuttaa vielä joskus takaisin kotimaahasi?
turvallisuudesta huolehtiminen

3 TEEMA: Aika peruskoulussa (muistot ala- ja yläkoulusta) Suomessa, koululiikunta ja liikunnanopettaja

- missä kävit peruskoulun alakoulua?
- millainen luokka oli?
- oliko luokallasi muita maahanmuuttajia?
- saitko ystäviä?
- olitko yksinäinen? koitko itsesi erilaiseksi? koitko kiusaamista, syrjintää, rasismia?
- mitkä aineet olivat lempiaineitasi? mistä aineista et pitänyt? miksi?
- mitkä asiat koulussa olivat sinulle helppoja/vaikeita?
- mitkä asiat koulussa olivat mukavia/ikäviä?
- millaisia muistikuvia sinulla on alakoulun opettajista?
- oliko opettajissa sellaisia, joista sinulle on jäänyt myönteinen muistikuva? Mitä aineita he opettivat? Miksi he olivat mukavia opettajia?
- oliko opettajissa sellaisia, joista sinulle on jäänyt ikävä muistikuva? Mitä aineita he opettivat? Miksi he olivat ikäviä opettajia?
- missä aineissa opiskellaan enemmän itsenäisesti?
- missä aineissa tehdään eniten ryhmä- ja paritöitä?
- onko toinen edellisistä sinulle mieluisampi tapa opiskella koulussa?
- osallistuitko alakoulussa koululiikuntaan?
- onko kulttuurissasi jotain, jota huomioitiin tai olisi pitänyt huomioida liikunnantunneilla? kuten uskonnollinen vakaumus, kotimaasi kulttuurillinen tapa?
- piditkö koululiikunnasta?
- mitä liikuntatunneilla tehtiin?
- mikä oli lempilajisi/peli/leikki?
- oliko jotkut lajit/leikit uusia, outoja? kuten talvilajit
- millaisiksi koit liikuntataitosi?
- oliko sinulla mahdollisuutta vaikuttaa lajivalintoihin vai päättikö opettaja lajit?
- mikä on paras muistosi liikuntatunneilta alakoulusta? entä ikävin muistosi?
- koitko kuuluvasi liikuntaryhmään? olitko osa ryhmää vai ulkopuolinen?

- miten koet oman sosiaalisuutesi liikuntatunneilla? olitko tekemisissä toisten lasten kanssa?
- toimitko liikuntatunnilla mieluummin yksin/yhdessä toisten lasten kanssa?
- millainen oli alakoulun liikunnanopettaja? mitä mieltä olet hänestä?
- miten opettaja toimi kanssasi liikuntatunneilla? huomioiko opettaja sinut?
- ymmärsitkö opettajan ohjeita? ymmärsikö opettaja sinua?
- kannustiko opettaja sinua?
- millainen ilmapiiri liikuntatunneilla oli?
- opitko uusia asioita liikuntatunneilla?
- oletko oppinut jotain suomalaisuudesta, kuten tavoista, kulttuurista tai esimerkiksi ihmisistä, koulun liikuntatunneilla?
- huomasitko, muuttuiko jokin koulun käynnissä/koululiikunnassa siirryttyäsi yläkouluun?
- Samat kysymykset yläkoulusta!

4 TEEMA: Aika lukiossa/ammattikoulussa, koululiikunta ja liikunnanopettaja

- missä nyt opiskelet?
- mihin opinnoillasi tähtäät?
- millainen luokka on?
- oliko luokallasi/vuosikurssillasi muita maahanmuuttajia?
- onko sinulla ystäviä?
- oletko yksinäinen? koetko itsesi erilaiseksi? oletko kokenut kiusaamista, syrjintää, rasismia?
- mitkä aineet ovat lempiaineitasi? mitkä eivät ole? Miksi?
- mitkä asiat opinnoissa ovat sinulle helppoa/vaikeaa, mukavaa/ikävää?
- millaisia opettajia sinulla on?
- onko opettajissa sellaisia, joista sinulle on jäänyt myönteinen kuva? Mitä aineita he opettavat? Mikä tekee heistä mukavia opettajia?
- onko opettajissa sellaisia, joista sinulle on jäänyt ikävä kuva? Mitä aineita he opettavat? Mikä tekee heistä ikäviä opettajia?
- missä aineissa opiskellaan enemmän itsenäisesti?
- missä aineissa tehdään eniten ryhmä- ja paritöitä?
- onko toinen edellisistä sinulle mieluisampi tapa opiskella koulussa?
- huomasitko, muuttuiko jokin koulun käynnissä siirryttyäsi lukioon/ammattikouluun?

- osallistutko koululiikuntaan?
- onko kulttuurissasi jotain, jota huomioidaan tai pitäisi huomioida liikunnantunneilla? kuten uskonnollinen vakaumus, kotimaasi kulttuurillinen tapa?
- piditkö koululiikunnasta?
- mikä on lempilajisi?
- onko sinulla mahdollisuutta vaikuttaa lajivalintoihin vai päättääkö opettaja lajit?
- onko jotkut lajit olleet sinulle uusia, outoja?
- haluaisitko kokeilla jotain lajia koulussa, mutta jota ei koululiikunnassa ollut?
- millaisiksi koet liikuntataitosi?
- mikä on tähän mennessä paras muistosi liikuntatunneilta tästä oppilaitoksesta? entä ikävin muistosi?
- koetko kuuluvasi liikuntaryhmään? oletko osa ryhmää vai ulkopuolinen?
- miten koet oman sosiaalisuutesi liikuntatunneilla? oletko tekemisissä toisten opiskelijoiden kanssa?
- toimitko liikuntatunnilla mieluummin yksin/yhdessä toisten kanssa?
- millainen nykyinen liikunnanopettajasi on? mitä mieltä olet hänestä?
- miten opettaja toimii kanssasi liikuntatunneilla? huomioiko opettaja sinut?
- ymmärrätkö opettajan ohjeita? ymmärtääkö opettaja sinua?
- kannustaako opettaja sinua?
- millainen ilmapiiri liikuntatunneilla on?
- oletko oppinut uusia asioita liikuntatunneilla?
- huomaisitko, muuttuiko jokin koululiikunnassa tai liikunnanopettajassa siirryttyäsi lukioon/ammattikouluun?
- oletko oppinut jotain suomalaisuudesta, kuten tavoista, kulttuurista tai esimerkiksi ihmisistä kouluajanasi? Koetko olevasi yksi muista opiskelijoista vai erilainen kuin muut?

5 TEEMA: Koulun, koululiikunnan/liikunnanopettajan merkitys opiskelijan elämässä ja elämänvalinnoissa

- mitä koulu merkitsee sinulle?
- onko koululla tai jollain opettajalla ollut vaikutusta elämässäsi ja elämänvalinnoissasi? negatiivista tai positiivista vaikutusta?
- mitä liikunta merkitsee sinulle?

- onko koululiikunnalla ollut vaikutusta elämässäsi henkilökohtaisesti, harrastuksiin, ystävyys-suhteisiin, asioihin suhtautumiseen? Negatiivista tai positiivista vaikutusta? Entä liikunnanopettajalla?
- onko sinulla tällä hetkellä liikuntaharrastus? paljonko liikut viikossa (h)?
- millaisia kehitysideoita sinulla on koululiikuntaan maahanmuuttajaopiskelijan näkökulmasta?
- millainen on mielestäsi hyvä/täydellinen liikunnanopettaja maahanmuuttajaopiskelijan näkökulmasta?

6 TEEMA: Katse tulevaisuuteen

- millaisia tulevaisuuttasi koskevia haaveita sinulla on, kuten toiveammatti, harrastus, perhe?