

*”Kyllähän sitä tuntee itensä vähän erilaiseks – kulttuurina, mutta ei ihmisenä...”*

**KOULUN JA KOULULIIKUNNAN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET  
ISLAMINUSKOISTEN PAKOLAISTAUSTAISTEN NUORTEN  
KOTOUTUMISPROSESSISSA**

**Terhi Taavitsainen & Leena Virolainen**

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Liikuntatieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2006

## TIIVISTELMÄ

Taavitsainen, T. & Virolainen, L. 2006. *”Kyllähän sitä tuntee ittensä vähän erilaiseks - kulttuurina, mutta ei ihmisenä...”* Koulun ja koululiikunnan haasteet ja mahdollisuudet islaminuskoisten pakolaistaustaisten nuorten kotoutumisprosessissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. 91s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli maahanmuuttajanuorten kokemusten avulla selvittää koulun ja koululiikunnan haasteita ja mahdollisuuksia maahanmuuttajanuorten kotoutumisprosessissa. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten monikulttuurisen koulun idea toteutuu tavoitteiden ja sisältöjen valossa haastattelemiemme nuorten kouluissa. Selvitimme myös nuorten kokemuksia opettajista ja heidän monikulttuurisista taidoistaan opetuksessa. Maahanmuuttajanuorten liikuntatuntikokemusten avulla pyrimme saamaan tietoa liikuntatuntien mieluisuudesta sekä sitä kautta liikuntatuntien mahdollisuuksista nuorten kotoutumisen edistämiseksi.

Tutkimuksemme oli menetelmältään laadullinen ja tutkimusotteemme fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla kahdeksaa islaminuskoista pakolaisnuorta; neljää poikaa ja neljää tyttöä. Haastattelemamme nuoret olivat iältään 16–19-vuotiaita ja he olivat asuneet Suomessa 3-7 vuotta. Aineisto koottiin joulukuun 2005 ja helmikuun 2006 välisenä aikana Jyväskylän maahanmuuttoviraston järjestämässä läksykerhossa. Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka analyysivaiheessa ensin litteroimme ja sitten teemoittelimme aineiston käsittelyä ja tulkintaa varten.

Tutkimus osoitti, että koululla on keskeinen asema maahanmuuttajanuoren elämässä. Koulunkäynti vie paljon aikaa, koska vaikeudet kielen ymmärtämisessä hidastavat tunneilla toimimista ja lisäävät kotitehtävien määrää. Nuorilla oli halu pärjätä elämässä ja he kokivat koulunkäynnin lisäävän mahdollisuuksia niin jatkokoulutus- kuin työpaikankin saamiseksi. Haastattelemiemme nuorten koulut eivät pystyneet toteuttamaan monikulttuurista opetusta sille asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Lähes kaikki nuoret mainitsivat kokeneensa rasisista kohtelua koulussa toisten oppilaiden taholta, ja opettajilta toivottiin enemmän taitoja eri kulttuureista tulevien oppilaiden kohtaamiseen. Maahanmuuttajanuorten mielestä oppimista ja opettajien toimintaa vaikeuttavat suuret luokkakoot, jolloin maahanmuuttajanuorten erityistarpeiden huomiointi luokassa hankaloituu.

Koululiikunnasta ja liikunnanopettajista tutkimuksemme nuorilla oli vain hyviä kokemuksia. Koulun liikuntatunteja pidettiin mukavina ja monipuolisina, ja niillä oli aineen nonverbaalisen luonteen vuoksi muita kouluaineita helpompi pysyä opetuksessa mukana. Huomattavaa tuloksissa oli, että maahanmuuttajapojat harrastivat säännöllisesti liikuntaa vapaa-ajalla, mutta tytöillä ei liikuntaharrastuksia juurikaan ollut. Maahanmuuttajatyöt selittivät harrastamattomuutta ajan tai kiinnostuksen puutteella. Lisäksi islamilaisen kulttuurin sukupuolirooleihin kohdistamat odotukset ja ihanteet vaikuttavat naisten liikunnan harrastamiseen. Koulu oli tutkimuksemme tytöille lähes ainoa paikka liikunnan harrastamiselle, joten koululiikunnan tavoitteen, liikuntaan kasvattamisen merkitys korostuu entisestään. Koululiikunnan haasteena olisikin maahanmuuttajatyttöjen liikunta-aktiivisuuden lisääminen.

Avainsanat: maahanmuuttaja, koulu, liikunta, koululiikunta, kotoutuminen, islam.

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLLYS .....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 ESIYMMÄRRYS.....	7
3 MONIKULTTUURISUUS – TEORIAA JA KÄSITTEISTÖÄ.....	10
3.1 Maahanmuutto.....	10
3.2 Pakolaisuus.....	11
3.3 Kulttuuri.....	12
3.3.1 Identiteetti.....	13
3.3.2 Kommunikaatio.....	15
3.3.3 Uskonto – Islam.....	17
4 MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA.....	20
5 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN.....	23
5.1 Akkulturaatiomalli.....	24
5.2 Tavoitteena kotoutuminen.....	26
6 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	30
7 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	31
7.1 Laadullinen tutkimus.....	31
7.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa.....	32
7.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	33
7.4 Tutkimushenkilöt ja käytännön toteutus.....	35
7.5 Aineiston käsittely ja tulkinta.....	37
7.6 Luotettavuuden arviointi.....	38

8 KOULU MAAHANMUUTTAJANUORTEN KOTOAUTUMISEN KENTTÄNÄ.....	43
8.1 Monikulttuurinen koulu.....	43
8.1.1 Tavoitteet ja sisällöt.....	44
8.1.2 Monikulttuurinen opettaja .....	47
8.1.3 Maahanmuuttajaoppilas.....	49
8.2 Haasteet ja mahdollisuudet.....	53
8.2.1 Kieli .....	54
8.2.2 Suvaitsevaisuus – Syrjintä.....	56
8.2.3 Islamilainen kulttuuri.....	59
8.3 Monikulttuurinen liikuntakasvatus .....	64
8.3.1 Kasvatus liikuntaan .....	64
8.3.2 Kasvatus liikunnan avulla.....	69
9 POHDINTA.....	72
LÄHTEET.....	80
LIITTEET.....	88
Liite 1. Haastattelu	

## 1 JOHDANTO

Syksyllä 2005 Ranskassa, Pariisin lähiöissä puhjenneet levottomuudet maahanmuuttajanuorten keskuudessa herättivät keskustelua maahanmuuttajanuorten sopeutumisesta uuteen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Tanskalaisessa lehdessä keväällä 2006 julkaistut pilapiirroksot profeetta Muhammedista saivat islaminuskoiset nousemaan vastarintaan länsimaita kohtaan ja uskonnolliset erimielisyydet sekä sananvapauden noudattaminen herättivät laajaa keskustelua. Tapahtuma nosti esille kulttuurien erilaisuuden, arvojen ristiriidat ja sen, miten kulttuurien välinen kommunikointi on avainasemassa ongelmia ratkottaessa.

Suomessa on niin eurooppalaisittain kuin pohjoismaalaisittainkin verrattuna vähän ulkomaan kansalaisia. Ulkomaalaisviraston mukaan Suomessa asui vuonna 2005 113 990 ulkomaan kansalaista, joka on 2,2 % koko maan väestöstä (Ulkomaalaisvirasto). Perusopetuksen oppilasmäärästä 16 000 ja lukion oppilasmäärästä 1890 oli ulkomaan kansalaisia/vieraskielisiä vuonna 2005 (OpetushallitusB). Tilanne on muuttumassa, sillä maahanmuuttajien määrä kouluissamme kasvaa jatkuvasti Suomen lisääntyvän maahanmuuton myötä. Ulkomaalaisten määrän kasvaessa on tärkeää olla tietoinen vaatimuksista, joita monikulttuurisuus yhteiskunnalle ja sen eri toimijoille, kuten opettajille asettaa.

Ajatus maahanmuuttajanuoria koskevan tutkimuksen tekemisestä syntyi syksyllä 2005 maahanmuuttajien Pomppu-liikuntakerhosta. Eri kulttuureista sekä eri liikuntakulttuureista tulleiden lasten ja nuorten kohtaamisen myötä heräsi kysymys liikunnan roolista maahanmuuttajien elämässä. Liikunnanopettajina tulemme kohtaamaan maahanmuuttajaoppilaita työssämme, joten kiinnostuksemme kohdistui maahanmuuttajanuorten kokemuksiin liikunnasta, koulusta ja koululiikunnasta. Myrenin (1999, 6) tutkimuksen mukaan liikunta voi toimia yhtenä maahanmuuttajien kotoutumisen välineenä, joten kiinnostuksemme kohdistui myös liikunnan, koulun ja koululiikunnan mahdollisuuksiin nuorten kotoutumisprosessin edistämisessä. Työssämme tuomme esille näkökulman, jossa kotoutumisprosessissa on mukana niin vähemmistökuulttuurit kuin valtaväestökin.

Löysimme useita maahanmuuttajista tehtyjä tutkimuksia ja maahanmuuttajien kotoutumisestakin tehtyjä tutkimuksia löytyi jonkin verran, mutta erityisesti maahanmuuttajien lii-

kunta ja koululiikuntakokemuksia oli tutkittu verrattain vähän. Aikaisemmissa aihetta koskevilla tutkimuksilla sekä pro gradu -tutkielmissa oli haastateltu opettajia ja kysytty heidän mielipiteitään maahanmuuttajien opetuksesta. Meidän mielestämme tärkein eli oppilaan mielipide, ei tullut monessakaan tutkimuksessa esille. Tämän vuoksi halusimme tehdä tutkimuksen, jossa haastatellaan maahanmuuttajanuoria ja selvitetään heidän omia kokemuksiaan liikunnasta, koulusta ja koululiikunnasta kotoutumisen välineinä. Olemme haastatelleet tutkimustamme varten neljää pakolaistaustaista ja islaminuskoista maahanmuuttajatyttöä sekä neljää maahanmuuttajapoikaa joulukuun 2005 ja helmikuun 2006 välisenä aikana.

Työssämme kuvailemme aluksi omaa esiymmärrystämme aiheesta, jonka jälkeen avaamme monikulttuurisuuteen liittyvää, työmme kannalta keskeistä käsitteistöä sekä kuvailemme maahanmuuttajien tilannetta Suomessa. Tämän jälkeen käsittelemme kotoutumisprosessia; sen eri vaiheita ja eri kotoutumismalleja. Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät johdattelevat tulososioon, jossa paneudumme ensin koulun rooliin ja sitten liikuntakasvatuksen tavoitteiden kautta liikunnan rooliin maahanmuuttajien kotoutumisessa. Työmme viimeisessä osiossa kokoamme yhteen tutkimuksemme tärkeimmät tulokset sekä pohdimme maahanmuuttajanuorten haasteita ja mahdollisuuksia niin koulun, liikunnan kuin koululiikunnankin kannalta.

## 2 ESIYMMÄRRYS

Esiymmärrys on luontainen ymmärryksemme, jonka varassa toimimme arkielämässä. Tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2001, 30.) Sovellamme työssämme fenomenologista lähestymistapaa, jonka avulla selvitetään ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan, jossa hän elää. Fenomenologista lähestymistapaa soveltavan tutkijan on kuvattava omat lähtökohtansa, ennako-oletuksensa ja ennakkokäsityksensä tutkijana. (Vilka 2005, 136-137.) Tämän vuoksi kirjoitimme auki omat lähtökohtamme. Esiymmärryksen kirjoittaminen oli työmme esivaihe, jonka avulla pyrimme kuvaamaan ennakkokäsityksiämme aiheeseen liittyen.

Aloittaessamme työtämme syksyllä 2005, tietoisuutemme maahanmuuttajista Suomessa oli median luoman kuvan varassa. Maahanmuuttajien liikunnan harrastamisesta tai kotoutumisesta meillä ei liiemmin ollut tietoa. Kiinnostuimme aiheesta maahanmuuttajille vedetyn Pomppu-liikuntakerhon myötä, ja aloimme tutustua siihen tarkemmin. Olemme kumpikin opiskelleet liikunta-alaa useita vuosia Jyväskylässä. Tämän lisäksi Terhi on ollut yhden lukuvuoden Ruotsissa opiskelemassa kyseistä alaa ja Leena yhden lukuvuoden liikunnan tuntiopettajana yläasteella. Vaikka opintoja on takana jo paljon, ja käytännön kokemustakin liikunnanopetuksesta jonkin verran, huomasimme, että tietomme maahanmuuttajista oppilaina oli erittäin vähäistä. Halusimmekin lähteä tutustumaan aiheeseen tarkemmin. Mitä enemmän aiheeseen tutustuimme ja aiheesta luimme, sitä tärkeämmältä ja ajankohtaisemmalta aihe tulevan työmme kannalta tuntui. Motivaatiotamme työn tekemiseen on myös lisännyt osittain aiheitamme koskevien tapausten laaja käsittely medioissa.

Aluksi tuntui, että uusia käsitteitä oli ymmärrettävänä ylitsepääsemätön määrä. Koska aihealue oli itsellemme vieras, vaati asiaan sisälle pääsy paljon lukemista ja uuteen asiaan tutustumista. Vaikka lähdimme työssämme liikkeelle kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustumalla, siirryimme lyhyen perehtymisen jälkeen heti kentälle hakemaan vastauksia meitä askarruttaneisiin kysymyksiin. Saatuaamme vastauksia haastattelemiltamme maahanmuuttajanuorilta syvennyimme uudelleen kirjallisuuteen, jolloin se aukesi aivan

uudella tavalla. Pystyimme yhdistämään haastatteluissa esiin nousseet maahanmuuttajien käytännön kokemukset kirjallisuuden ja tutkimusten teorian tietoon.

Hyvänä esimerkkinä ymmärryksemme lisääntymisestä on käsityksemme kotoutumisesta. Ymmärsimme kumpikin aluksi maahanmuuttajien kotoutumisella Suomeen tarkoitettavan maahanmuuttajien sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin. Ajattelimme, että maahanmuuttajien olisi tärkeää olla mahdollisimman paljon tekemisissä suomalaisten kanssa, jotta he omaksuisivat suomalaiset elämäntavat. Asiaan perehtymättöminä tämä ajattelutapa tuntui luontevalta. Assimilaatio eli sulautuminen on Forsanderin (2001, 37) mukaan ollut näkökulmana myös aikaisemmissa maahanmuuttotutkimuksissa. Vähitellen ajatus sulautumisen pakosta kuitenkin hylättiin ja tavoitteeksi muodostui integraatio eli kotoutuminen (Forsander 2001, 37). Integraatiossa pyritään sekä säilyttämään omia kulttuuriperinteitä että ylläpitämään yhteyksiä enemmistökulttuuriin (Berry 1996, 278-279). Käytämme työssämme sopeutuminen-sanaa synonyymina kotoutumiselle.

Myös omassa työssämme käsitteet valkenivat meille vähitellen. Tarkempi perehtyminen maahanmuuttajien kotoutumiseen sai meidät näkemään kulttuurien kohtaamisen kaksisuuntaisena prosessina, jossa muutoksia tapahtuu niin maahanmuuttajissa kuin valtaväestössäkin, ja tavoitteena on haastavuudestaan huolimatta monikulttuurisuus eli kulttuurien rinnakkaiselo. Huomasimme myös, kuinka tärkeitä maahanmuuttajien kontaktit omaan maanmiehiin kotoutumisen kannalta ovat. Käsityksemme muuttuminen maahanmuuttajien kotoutumiseen vaikuttavista asioista oli ensiarvoisen tärkeää pro gradu -työmme kannalta, mutta vielä tärkeämpää tulevan liikunnanopettajan työn kannalta, koska maahanmuuttajien kasvavan määrän myötä tulemmme työssämme liikunnanopettajina kohtaamaan eri kulttuureista tulevia oppilaita. Nyt opetussuunnitelmien maahanmuuttajia koskevat tavoitteet tuntuvat huomattavasti selkeämmiltä.

Lähtökohtana työssämme oli tarkastella maahanmuuttajien kokemuksia liikunnasta ja koulu liikunnasta niin heidän kotimaassaan kuin Suomessa. Tutkimuskysymysten suunnitteluvaiheessa pohdimme mahdollisia tulevia tutkimustuloksia, jotta saimme esioletuksemme näkyväksi. Yksi käsityksistämme oli, että liikunta on kulttuuriryhmiä yhdistävä tekijä, koska kielen oppimisella ei ole suurta merkitystä. Muita käsityksiämme olivat, että liikunta



ei näyttele kovin suurta osaa maahanmuuttajien elämässä ja että liikunta saattaisi auttaa maahanmuuttajia kotoutumaan.

Tutkimuskysymykset elivät omaa elämäänsä ja muuttuivat jonkin verran prosessin aikana. Lähdimme liikkeelle vain yhdestä tutkimuskysymyksestä, jonka jälkeen lisäsimme kysymyksiä koskemaan hyvinkin laajoja alueita ja lopulta tiivistimme ongelmat kahteen pääkysymykseen. Aineistosta esiin nousseiden seikkojen vuoksi työmme lopulliseksi pääalueeksi muodostui pelkkien liikuntakokemusten sijaan koulu ja koululiikunta kotoutumisen välineinä. Laadulliselle tutkimukselle onkin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 155) mukaan tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus etenee joustavasti ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Koetimme aluksi pitää kiinni alkuperäisestä suunnitelmastamme ja työn painopisteen muuttaminen tuntui hankalalta. Vähitellen kuitenkin uskalsimme antaa periksi, ja lopulta aineiston ”kuuntelu” ja suunnitelman muuttaminen aineiston perusteella tuntui jo luonnolliselta.

Tavoitteena tutkimuksessa on oman esiymmärryksen kyseenalaistaminen ja siitä etäännyttäminen, jotta oma ymmärrys voisi laajeta (Laine 2001, 32-34; Varto 1992, 112-113). Omista ennakko-oletuksista irtaantuminen tuntui haastavalta, mutta pyrimme työssämme siihen. Tosin Varton (1992, 87) mukaan ennakko-oletukset värittävät jokaisen havainnon, jolle tutkimus perustuu, vaikka olisimmekin niistä tietoisia.

### 3 MONIKULTTUURISUUS – TEORIAA JA KÄSITTEISTÖÄ

Monikulttuurisuus on laaja kokonaisuus, joten koimme hyödylliseksi avata siihen liittyviä, oman työemme kannalta olennaisimpia aihepiirejä hieman tarkemmin. Valitsimme aihepiireiksi maahanmuuton, pakolaisuuden sekä kulttuurin. Lisäksi kuvaamme kulttuurin alakäsitteistä identiteettiä, kommunikaatiota sekä uskontoa. Kuvaamamme käsitteet valitsimme sekä teorian tiedon että aineiston perusteella.

#### 3.1 Maahanmuutto

Maahanmuuttajiksi kutsutaan yhteisellä nimikkeellä kaikkia tiettyyn maahan muuttaneita ulkomaalaisryhmiä (Vartiainen-Ora 1996, 14). Jokainen vieraasta maasta tullut ihminen, maahanmuuttaja, edustaa omaa kulttuuriaan (Wahlström 1996, 3). Maahanmuuttaja voi olla paluumuuttaja, siirtolainen, pakolainen tai turvapaikanhakija (Peltonen 1998, 7; Vartiainen-Ora 1996, 14). Jasinskaja-Lahden, Liebkindin ja Vesalan (2002, 17) mukaan maahanmuuttajien yleisimmät syyt tulla Suomeen ovat paluumuutto, pakolaisuus, turvapaikan hakeminen, avioituminen ja muut perhesyyt.

Käsitteitä Peltosen (1998, 7-8) sekä Vartiainen-Oran (1996, 11-14) kuvailujen mukaan tarkentaaksemme, maahanmuuttajalla tarkoitetaan ulkomaalaista, joka muuttaa Suomeen tarkoituksenaan asettua maahan pidempiaikaisesti. Ulkomaalainen on henkilö, jolla on jonkin muun maan kuin Suomen kansalaisuus. Paluumuuttajalla puolestaan tarkoitetaan alkuperäiseen lähtömaahansa takaisin muuttavaa henkilöä. Siirtolainen on vapaaehtoisesti, toimeentulon hankkimiseksi, avioliiton, opiskelun tai muun vastaavan syyn vuoksi maasta toiseen muuttava henkilö. Pakolainen on vainon pelosta joutunut muuttamaan kotimaastaan ja turvapaikanhakija anoo suojaa sekä oleskeluoikeutta eli pakolaisstatusta jättämällä turvapaikkahakemuksen. (Peltonen 1998, 7-8; Vartiainen-Ora 1996, 11-14.) Tutkimustamme varten haastattelemamme maahanmuuttajanuoret olivat kaikki tulleet Suomeen pakolaisina, joten käsittelemme pakolaisuutta vielä tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

### 3.2 Pakolaisuus

Yhdistyneiden Kansakuntien pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen mukaan pakolaisuus määritellään seuraavasti: ”*Pakolainen on henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, joka oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai sellaisen pelon johdosta haluton turvautumaan sanotun maan suojaan; tai joka olematta minkään maan kansalainen oleskelee entisen pysyvän asuinmaansa ulkopuolella ja edellä mainittujen seikkojen tähden on kykenemätön tai sanotun pelon vuoksi haluton palaamaan sinne.*” (Vartiainen-Ora 1996, 11.)

Tämä YK:n määritelmä on käytössä kaikissa pakolaissopimuksen allekirjoittaneissa maissa (Vartiainen-Ora 1996, 11). Kyseisen sopimuksen velvoittamana YK:n alainen kansainvälinen yhteisö on lupautunut antamaan apua, jos ihminen ei voi olla enää riippuvainen oman kotimaansa tarjoamasta suojelusta. Myös Suomi on allekirjoittanut sopimuksen, jonka mukaan sen tulee tarjota pakolaiselle turvapaikka, mikäli perustellut syyt vainottuna ololle tai sen pelolle pakolaisen kotimaassa ovat olemassa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 15.) YK-liiton (Suomen YK-liitto) mukaan pakolaisten määrä maailmassa kasvaa jatkuvasti. Samaan aikaan, kun osa pakolaisista palaa jo takaisin kotimaahansa, ajavat erilaiset etniset konfliktit uusia ihmisiä pakenemaan omista kotimaistaan. Kymmenen vuoden kuluessa maailman pakolaisten määrä on kaksinkertaistunut. Tällä hetkellä pakolaisia arvioidaan olevan yli 25 miljoonaa, joista suurin osa on jo muutenkin ylikansoitetuissa Afrikan ja Aasian maissa. Todellisuudessa pakolaisia on vielä enemmän johtuen YK:n Geneven sopimuksen tiukoista pakolaisuuden arviointikriteereistä. (Suomen YK-liitto.) Tilastokeskuksen (TilastokeskusA) mukaan vuonna 2004 Suomessa asui 25 114 pakolaista ja turvapaikkaa haki 3861 henkilöä.

Ihmiset pakenevat kodeistaan sodan, vainon, nälän, turvattomuuden, ympäristökatastrofin tai kuolemanpelon vuoksi. Pako on usein viimeinen epätoivoinen henkiinjäämisyritys ja pakolaisten toiveena onkin päästä aloittamaan elämänsä uudelleen toisessa, turvallisemmassa yhteiskunnassa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 15-16; Wahlström 1996, 51.) Laitisen (1985, 12-15) mukaan pakolaisuudesta saattaa syntyä monenlaisia traumoja. Pakolaisuuden vaikutukset kestävät läpi loppuelämän ja säilyvät jopa yli sukupolvien. Toisaalta taas on

pakolaisia, jotka eivät koe pakoa omasta kotimaastaan ollenkaan stressaavana tai traumaattisena. Jokaisen pakolaisen tilanne on erilainen ja ainutlaatuinen. On esimerkiksi aivan eri asia paeta yksin tai koko perheen kanssa. Myös uuden maan etäisyys kotimaasta vaikuttaa pakolaisuuden kokemiseen. (Laitinen 1985, 12-15.)

Laitinen (1985, 12-15) kuvaa pakolaisuuden sisältävän vaiheita, jotka ovat psyykkisesti vaikeita ja saattavat tulla esiin vasta myöhemmin erilaisina oireina. Kotimaassa koettu pelko tai vaino ja siitä seurannut päätös paeta ovat omasta kotimaastaan pakenevan ihmisen ensivaiheita. Pakomatka ja turvapaikan saavuttaminen sisältävät paljon jännitystä ja huolta tulevasta. Jo pakolaisleirillä saatetaan kokea ensimmäinen kulttuurishokki, kun ymmärtää erilaisuus. Pakolaisleireillä vietetty aika vaikuttaa olennaisesti pakolaisen psyykkiseen mielentilaan. Erityisen suuri stressin aiheuttaja on turvapaikka-päätöksen odottaminen. Uuteen maahan saapumisen jälkeen pakolaiset kokevat usein niin sanotun toisen kulttuurishokin. Monet asiat, kuten ilmasto, ruoka, kieli ja koulujärjestelmä ovat erilaisia kotimaahan verrattuna. (Laitinen 1985, 12-15.)

### 3.3 Kulttuuri

Kulttuurin tarkasteleminen liittyy vahvasti tutkimuksemme lähtökohtiin. Kulttuurista on monia erilaisia määritelmiä ja onkin vaikea löytää edes työmme kannalta vain yhtä oikeaksi hyväksyttyä sisältöä. Kulttuuri-käsitteen laajuutta kuvaa Samovarin, Porterin ja Stefanin (1998, 53) näkemys, jonka mukaan kulttuurilla käsitetään tietyn ryhmän ja sen yksilöiden tietoa, kokemuksia, uskomuksia, arvoja, asenteita, tarkoituksia, hierarkioita, uskontoja, aika-käsitystä, rooleja, tila-suhteita, käsityksiä maailmankaikkeudesta sekä materiaalista perimää. Alitolppa-Niitamo (1993, 18-19) ja Iivonen (1997, 27) kuvailevat kulttuuria konkreettisemmin. Heidän mukaansa kulttuuri muodostuu tavasta ajatella, tuntea, kokea ja reagoida. Se on muun muassa tapa asua tietyllä tavalla, laittaa tietynlaisia ruokia, pukeutua tietynlaisiin vaatteisiin tai tehdä tietynlaisia töitä. (Alitolppa-Niitamo 1993, 18-19; Iivonen 1997, 27.) Jokainen kulttuuri on muodostunut tarkoituksenmukaiseksi juuri siihen ympäristöön, jossa se vaikuttaa, ja kulttuuria voidaan kuvainnollisesti pitää ihmisyyhteisön persoonallisuutena (Alitolppa-Niitamo 1993, 18, 110).

Kulttuuriin liitetään vahvasti historiallinen näkökulma. Alitolppa-Niitamo (1993, 18) sekä Samovar ym. (1998, 105) kuvaavat kulttuurilla käsitettävän kaikkia niitä asioita, joita ihmiset ja kansat ovat oppineet historiansa aikana tekemään ja arvostamaan, joihin he ovat oppineet uskomaan ja joista he ovat oppineet nauttimaan. Perimä ei ole geneettinen, vaan kulttuuri opitaan lapsuudessa ja nuoruudessa perheeltä. Vanhemmat siirtävät käsitykset sukupuoliroolista, individualismista/kollektiivisuudesta, iästä ja sosiaalisista taidoista lapsilleen ja nämä aikanaan omille lapsilleen. (Samovar ym. 1998, 105-111.) Tapahtumaa, jossa lapset ja nuoret muokkautuvat yhteiskunnan jäseniksi, kutsutaan sosialisatioksi (Mikkola & Heino 1997, 17-18). Iivonen (1997, 27) näkee kulttuurin elämäntapana ja sosiaalisen ympäristön paikkana, johon ihminen liittyy elääkseen kulttuuria todeksi ja luodakseen itselleen ja perheelleen elämän kannalta siedettävät olosuhteet. Hänen mukaansa kulttuuri koostuu aikaisemmilta sukupolvilta perityn ja opitun lisäksi siitä, mitä tähän on itse lisännyt (Iivonen 1997, 27).

Omasta kulttuuristamme olemme Alitolppa-Niitamon (1993, 141-142) ja Samovarin ym. (1998, 57-58) mukaan oppineet edellisten lisäksi sen, miten havainnoimme maailmaa. Jokainen ihminen valikoi, arvioi ja organisoii subjektiivisesti ympäristöstä tulevaa informaatiotulvaa. Oma uskomus-, arvo- ja asennejärjestelmä, maailmakatsomus ja esimerkiksi perhemalli ja koululaitos vaikuttavat havaintoihimme ja siihen, millaisen merkityksen havainnoimillemme ilmiöille annamme. Myös tapa päätellä asioita ja ratkaista ongelmia vaihtelee kulttuureittain. Lisäksi kulttuureissa on erilaisia aikakäsityksiä, erilaisia merkityksiä hiljaisuudelle ja eri käsityksiä ihmisen henkilökohtaiselle tilalle. (Alitolppa-Niitamo 1993, 141-151; Samovar ym. 1998, 57-58.)

### 3.3.1 Identiteetti

Liebkindin (1994, 22) sekä Talibin, Löfströmin ja Meren (2004, 35-39) mukaan kulttuuri ja identiteetti ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Kulttuuri-identiteettiä kuvaillaan kulttuuriryhmään kohdistuvana yhteenkuuluvuuden tunteena ja yhteisinä arvoina, yhteisenä historianä, kielenä ja perinteeseen perustavana käyttäytymisenä. Kulttuuri-identiteetti ilmenee tietyn ryhmän annettujen ominaisuuksien kautta. Sen käsitykset muuttuvat suhteessa ihmisen elinaikaan ja historialliseen ajankulkuun. Ihminen samaistuu yleensä vain tiettyyn

osaan jostakin kulttuurista ja omaksutun osuuden suuruus vaihtelee. Eri kulttuurin osia ovat esimerkiksi kieli, tavat ja perinteet. On tärkeää tietää, miten eri kulttuuri-identiteetit ovat muotoutuneet ja miten ne eroavat toisistaan, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää varsinkin perinteisiin, kollektiivisuutta korostaviin kulttuureihin kuuluvien maahanmuuttajien ja heidän lastensa sopeutumisprosesseja. (Liebkind 1994, 22; Talib ym. 2004, 35-39.)

Alitolppa-Niitamo (1993, 41-42) kuvaa identiteetin antavan pysyvyyden ja jatkuvuuden tunteen itsestä ja vakauden tunteen omalle olemassaololle. Lapsi alkaa jo hyvin varhain kokea itseään ja omaa arvoaan sen mukaan, miten ympäristö häneen suhtautuu (Alitolppa-Niitamo 1993, 42). Identiteetin säilyttäminen on erityisen vaikeaa silloin, kun se ei saa tukea muilta ja maastamuuton yhteydessä tapahtuukin identiteetin uudelleen määrittelyä. Uudessa maassa kanssaihmiset määrittelevät maahanmuuttajan aivan eri tavalla ja pitävät erilaisena kuin mihin hän on tottunut ja miksi hän itsensä kokee. Tavoitteena on kansallisen kulttuuri-identiteetin rinnalle kehittyvä monikulttuurinen identiteetti. (Alitolppa-Niitamo 1993, 42-43; Vartiainen-Ora 1996, 87.)

Kaikki haastateltavamme olivat iältään 16–19-vuotiaita ja elivät todennäköisimmin Vilkkö-Riihelän (1999, 248) mukaan seestymiskaudeksi nimitettyä ikäkautta. Seestymiskaudella nuori etsii omaa identiteettiään. Nuoren ihmisen identiteetin etsintää ja muokkautumista auttavat toveripiiri, parisuhde ja kodin suhtautuminen itsenäistymispyrkimyksiin. Myös menestyminen opinnoissa, muilta saadut palautteet ja onnistumisen kokemukset muokkaavat identiteettiä. Harrastusten ja erilaisten ryhmien jäsenyyden kautta nuori toimii erilaisissa rooleissa ja kokeilee tehtäviä, jotka mahdollisesti tulevat osaksi hänen identiteettiään. (Vilkkö-Riihelä 1999, 248.) Kyseistä ikäkautta voidaan Alitolppa-Niitamon (2003, 19) mukaan kuvata myös siirtymävaiheena, jossa siirrytään lapsuudesta aikuisuuteen.

Maahanmuutto ja pakolaisuus ovat ikäkausien lisäksi siirtymiä, siirtymiä yhteiskunnasta toiseen ja niiden haasteena on muun muassa täysivaltaisen jäsenyyden saavuttaminen uudessa yhteiskunnassa (Alitolppa-Niitamo 2003, 19). Maahanmuuttajanuoren onkin omaan ikäänsä ja kasvuunsa liittyvien kehitystehtävien täyttämisen lisäksi selvittävä muuton aiheuttamista kehitystehtävistä (Peltonen 1998, 10). Alitolppa-Niitamon (2003, 19) tutkimuksen mukaan siirtymät voivat olla hyvinkin haasteellisia maahanmuuttajanuorelle. Maahanmuutto on yksi vakavimmista uhista varsinkin nuoren ihmisen identiteetille, koska epä-

varmuus ja identiteetin pirstaloituminen heikentävät pysyvyyttä ja varmuutta. Uudessa maassa koettu syrjintä saattaa vaurioittaa yksilön minäkäsitystä. (Talib ym. 2004, 36.) Nuorten itsetunto onkin kovalla koetuksella, kun ei osaa kieltä, eikä pysty tekemään itseään ymmärretyksi (Peltonen 1998, 10). Lasten ja nuorten identiteetin tukemisella ja vähemmistöperheiden kulttuurin tukemisella on Mikkolan ja Heinon (1997, 40) mukaan keskeinen vaikutus vähemmistölasten hyvinvointiin.

### 3.3.2 Kommunikaatio

Kulttuuri luo Alitolppa-Niitamon (1993, 140-141) mukaan pohjan sille, miten yksilö oppii kommunikoimaan toisten kanssa ja miten hän oppii tulkitsemaan toisten viestejä. Samovar ym. (1998, 22) kuvaavat kommunikaation liittyvän identiteetin tavoin hyvin vahvasti kulttuuriin ja kieli on tärkeä osa identiteettiä. Ihmisten välisen yhteyden perusta on kommunikaatio. Sen avulla on mahdollista täsmentää maailmaa ja luoda tarkoituksia asioille. Kielen oppiminen ja käyttäminen on peräisin kulttuuritaustasta. Yhteiskunnassa elämiseksi ja kulttuurin säilyttämiseksi ihmisten täytyy kommunikoida. Kommunikaatio on yksilön käyttäytymistä, joka syntyy halusta olla vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa ja joka toimii yhdistävänä siteenä erillisten ihmisten välillä. Aina kun ihmiset ovat tekemisissä toisten ihmisten kanssa he kommunikoivat. (Samovar ym. 1998, 22.)

Kommunikatiivinen käyttäytyminen voi Alitolppa-Niitamon (1993, 138) mukaan olla sekä verbaalista että nonverbaalista. Monet nonverbaalisista tekijöistä, joiden varassa verbaalisen viestinnän merkitys suureksi osaksi on, ovat kulttuurisidonnaisia; ne tulkitaan eri kulttuureissa eri tavoin. Olemme oppineet nonverbaalisten viestien eli äänenpainojen, ilmeiden, eleiden ja koko kommunikaatiokontekstin tulkitsemisen ympäristöllemme ja kulttuurillemme ominaisella tavalla. Kun olemme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, käyttäytymisemme saa aikaan vastapuolella reaktion sen mukaan, millaisen merkityksen vastapuoli käyttäytymisellemme antaa ja viestin merkityksen tulkinta on aina suhteessa vastaanottajan aikaisempiin kokemuksiin. (Alitolppa-Niitamo 1993, 138-141.)

Sanojen ja käsitteiden merkitys verbaalisessa viestinnässä voi vaihdella kulttuureittain. Eri sukupolvilla ja eri sosiaaliluokkien käyttäytymisellä saattaa myös olla omat kulttuurisidon-

naiset norminsa, ja käyttäytymiset tulkitaan näiden perusteella. (Alitolppa-Niitamo 1993, 138-141.) Skutnabb-Kangas (1988, 13) kuvaa verbaalisen viestinnän eli kielen yhdyssiteeksi ihmisten välillä. Kielen kautta kommunikoidaan; luetaan tai kuunnellaan sekä järjestetään elämää. Kielen kautta saadaan myös menneiden sukupolvien kulttuuriperintö ja kielen avulla siirretään se edelleen seuraaville sukupolville. (Skutnabb-Kangas 1988, 13.)

Kim (2001, 72) kuvaa kommunikaation roolia erittäin tärkeäksi uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Erityisesti uudessa ympäristössä toteutetun kommunikaation laadulla ja määrällä on vaikutusta maahanmuuttajan sopeutumisprosessissa. Lewiksen (1948) mukaan yksilön jäsenyys yhteisössä on suoraan riippuvainen hänen kyvystään kommunikoida toisten ihmisten kanssa (ks. Kim 2001, 72). Kun yksilö alkaa ymmärtää enemmän paikallista kommunikaatiotapaa, hän erottaa paremmin yhtäläisyydet ja erot oman kulttuurinsa sekä uuden kulttuurin kommunikaatiotapojen välillä. Maahanmuuttajan tulee oppia ja sisäistää uuden kulttuurin verbaaliset ja nonverbaaliset symbolit, koodit ja tarkoitukset, jotta hän oppii reagoimaan ja toimimaan kommunikointitilanteissa oikein. (Kim 2001, 72.)

Skutnabb-Kangas (1988, 38) määrittelee äidinkieleksi sen kielen, jonka ihminen on oppinut ensin ja johon hän samaistaa itsensä. Suni (1996, 37-38) on tutkinut maahanmuuttajien suomen kielen taitoa peruskoulun päättövaiheessa. Tutkimus osoitti kielenkäytön eriytyvän tilanteiden ja sosiaalisten verkkojen mukaan. Vaikka nuorilla maahanmuuttajilla oli paljon suomalaiskontakteja, he käyttivät kotona selvästi enemmän äidinkieltä kuin suomea. Koulutunneilla Suomen kielen puhuminen oli yhteydessä siihen, miten hyvin suomea osataan. Koulussa suomi hallitsi oppitunneilla, mutta välitunneilla käytettävä kieli oli yhteydessä siihen, minkä kielisiä parhaat ystävät olivat. (Suni 1996, 37-38.)

Sunin (1996, 62-64) tutkimuksen mukaan suullinen kielitaito ja etenkin puhuminen osoittautuivat yleensä nopeimmin kehittyväksi kielitaidon osa-alueeksi ja tekstin ymmärtäminen hitaimmaksi osa-alueeksi. Nuorten maahanmuuttajien hyvä puhumistaito selittynee ainakin osittain sillä, että heillä on yleensä melko paljon suomalaiskontakteja. Myös suomen kielen puhumistaitoon on perinteisesti panostettu enemmän kuin puheen ymmärtämisen taitoon. Kirjoittaminen osoittautui tasoltaan lähes samanlaiseksi kuin tekstin ymmärtäminen ja monelle kirjoittaminen osoittautui kirjoitusjärjestelmän vuoksi myös motorisesti vaikeaksi ja hitaaksi. (Suni 1996, 62-64.)



Maahanmuuttajien kielen oppimista tutkineen Skutnabb-Kankaan (1988, 74-76) mukaan kielellisistä vähemmistöistä tulevilla lapsilla on voimakas ulkoinen paine oppia enemmistökieli ja usein voimakas sisäinen paine tulla kaksikieliseksi. Epäonnistumisen uhka on suurempi kuin minkään muun ryhmän jäsenillä, koska yhteiskunnat järjestävät harvoin koulutuksen siten, että vähemmistölapsilla olisi hyvät mahdollisuudet korkeatasoiseen kaksikielisyyteen. (Skutnabb-Kangas 1988, 74-76.) Kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen myötä ja vuorovaikutus on erityisen keskeisessä asemassa silloin, kun kieltä opetellaan sellaisessa ympäristössä, jossa se on valtakielen asemassa (Sunni 1996, 29). Skutnabb-Kangas (1988, 74-76) toteaa, että koulun opetusjärjestelmän tulisi ottaa huomioon oppilaiden lähtökohdat koulutusmalleja valittaessa, jotta oppimisessa saavutettaisiin hyvä tulos.

### 3.3.3 Uskonto – Islam

Uskonto liittyy identiteetin ja kommunikaation tavoin kiinteästi kulttuuriin, sillä se muodostaa maailmankatsomuksemme (Samovar ym. 1998, 90). Maailman suurilla uskonnoilla on paljon yhteisiä piirteitä, mutta myös eroavaisuuksia. Yhteistä kaikille on kirjoitettu teksti kuten koraani, usko johonkin tiettyyn kohteeseen, uskonnolliset rituaalit, spekulatio sekä etiikka. (Samovar ym. 1998, 92-93.) Koska kaikki tutkimusta varten haastattelemamme nuoret olivat islaminuskoisia, keskitymme tässä kappaleessa kuvailemaan islaminuskontoa sekä sille tyypillisiä piirteitä hieman tarkemmin. Näimme islaminuskonnon käsitteilyn tarpeellisenä myös sen vuoksi, että islam on hyvin kokonaisvaltainen uskonto ja koskettaa elämän jokaista osa-aluetta (Samovar ym. 1998, 96).

Lehtisen, Ghannoun, Duhin ja Jaman (2003, 12-15) mukaan islam tarkoittaa suomeksi alitumista ja kuuliaisuutta Jumalalle, sekä rauhaa ja puhtautta. Puhtaus ymmärretään sekä henkisenä, että ruumiillisena puhtautena. Keskeisintä islamissa on Jumalan ykseys ja Jumala Allah nähdään yhtenä ainoana, kaiken yläpuolella olevana, täydellisenä ja ikuisena kaikkivaltiaana. Ihminen, jonka uskonto on islam, on muslimi. Islam on levinnyt lähes kaikkialle maailmassa. Muslimeja arvioidaan olevan 1,2 miljardia. Suomessa muslimeja asuu tällä hetkellä 25 000–30 000. Suurin osa Suomen muslimeista on maahanmuuttajia ja asuu pääkaupunkiseudulla. (Lehtinen ym. 2003, 12-15.)

Islamin paikallinen olemus vaihtelee maan kulttuurin mukaan, sillä islam ja paikallinen kulttuuri ovat usein sekoittuneet toisiinsa. Osalle muslimeista islam on kulttuuritaustaa, mutta suurelle osalle se on elämäntapa. (Lehtinen ym. 2003, 12-15.) Muslimien ”pyhä kirja” on Koraani, joka opettaa muslimeille kuinka heidän tulee elää elämänsä alistuen täydellisesti Allahin tahtoon. Sitä pidetään Jumalan sanana ja siihen suhtaudutaan erittäin kunnioittavasti. (Keene 2004, 129.) Islamissa on viisi peruspilaria, jotka ovat keskeisiä uskonnon harjoittamisen muotoja. Pilarit ovat uskontunnustus, rukous, almuvero, paasto ja pyhiinvaellus mekkaan. (Hallenberg 1991, 50; Lehtinen ym. 2003, 12-15.) Suomeen maahanmuuttajana tulleen Ghannoun (2003, 18) mukaan maahanmuuttajan on erilaisen uskontonsa sekä äidinkielsensä vuoksi usein hankala toimia uudessa yhteiskunnassa.

Muslimimaissa ihmiset eivät Lehtisen (2003, 24-25) mukaan asu yksin ja kulttuurit ovat suomalaista kulttuuria sosiaalisempia. Perhe käsittääkin ydinperheen lisäksi lähisukulaiset. Perheen merkitys islamin uskonnossa on suuri. Se on ydinyksikkö, jonka varaan islamilainen yhteiskunta rakentuu. Perheellä on valta kasvatuksessa ja perheen tulee heijastaa islamin ihanteita, arvoja ja moraalia monin tavoin. Perhe ja yhteiskunta ovat sidoksissa toisiinsa, ja perhe on ikään kuin yhteiskunta pienoiskoossa, jossa sosiaalinen ja hengellinen elämä huipentuu. (Lehtinen 2003, 24-25.) Lasten kasvatuksessa painotetaan omien vanhempien kunnioittamista ja etenkin isän tottelemista sekä hyvien tapojen ja joustavuuden oppimista (Palomurto 1992, 157-158). Muslimit haluavat kasvattaa lapsistaan kunnan muslimen ja kasvatusvastuu tässä asiassa on ennen kaikkea kodilla, eikä tätä esimerkiksi koululle haluta antaa (Lehtinen 2003, 23). Islamin arvojen periaatteellinen merkitys on suuri, vaikkeivät ne joka suhteessa näkyisikään käytännössä (Lehtinen 2003, 24-25).

Islam käsittelee Kingman (1992, 45-46) ja Palomurron (1992, 149-161) mukaan naisen asemaa ja tehtäviä lähinnä suhteessa perheeseen, mutta ei kiellä naisen osallistumista sosiaaliseen ja poliittiseen elämään. Islamissa on kuitenkin selvä hierarkkinen järjestys, jonka mukaan ylin johtoasema on miehellä. Moni musliminainen tunnetaan vain miehen nimen kautta. Avioliitot ovat usein järjestettyjä ja ainoastaan miehen ja naisen välinen seksuaalinen suhde avioliitossa on hyväksyttävä. Uskonnon kannalta naisen, niin kuin miehenkin, päätehtävä on varjella itsensä, perheensä ja muslimiyhteisönsä puhtautta. Koska koti on yhteiskunnan sydän, terveen yhteiskunnan turvaamiseksi naisen tehtävää kotona, oman perheen parissa katsotaan ensisijaisen tärkeäksi. Islamin uskonto asettaa rajoituksia myös

naisten pukeutumiseen. Naisen vaatetuksen tulee olla niin löysä ja kankaan niin paksua, ettei puku paljasta hänen vartalonsa muotoja. Vain kasvot ja kädet saavat näkyä. (Kingma 1992, 45-46; Palomurto 1991, 149-161.)

Ebaughin ja Chafetzin (2000) mukaan uskonto saattaa muodostua maahanmuuttajalle uudessa kotimaassa aikaisempaa tärkeämmäksi osaksi identiteettiä (ks. Tiilikainen 2005, 69). Synnyinmaassa uskonto on monelle itsestään selvä asia, kun taas uudessa asuinmaassa, mahdollisesti uskonnollisen vähemmistön edustajana, uskonnon merkitystä joudutaan pohtimaan uudelleen. Myös muuttoon liittyviin mahdollisiin epäjärjestyksiin ja vieraantumisen kokemuksiin reagoidaan usein uskonnon kautta. (Tiilikainen 2005, 69.) Tiilikaisen (2005, 135-140) somalialaisia maahanmuuttajanaisia ja heidän arjen uskonnollisuuttaan selvittäneen tutkimuksen mukaan, naisten arjen rutiinit ja myös islam voivat suojata hallitsemattomuuden kokemiselta ja luoda jatkuvuuden tunnetta elämään. Esimerkiksi rukousajat toivat päivään järjestystä ja kontrollin tunteen muuttuvissa sosiaalisissa tilanteissa ja olosuhteissa. Uskonnollisten pyhien aikojen, erityisesti ramadanin ja pyhiinvaellusajan, syklinen toisto muistuttivat tutusta vuotuisesta elämänrytmistä. (Tiilikainen 2005, 135-140.)

Tiilikaisen (2005, 135-140) haastatteleminen naisten kertomuksista kävi ilmi, että useimmat naiset olivat oppineet Suomeen tulonsa jälkeen enemmän islamista. Monet somalinaiset olivat alkaneet myös hunnuttautua Suomeen tulonsa jälkeen. Moskeijoissa käyville naisille koraanikoulut, rukoukset ja luennot olivat paitsi uskonnollisia tilaisuuksia, myös tärkeitä sosiaalisia tapahtumia. Somalimiehet olivat tutkimuksen mukaan Suomeen tullessaan tavallisesti menettäneet asemansa perheen elättäjinä ja sen myötä tärkeän osan auktoriteettiaan. Työttömyyden ja opiskelupaikan puutteen vuoksi miehet saattoivat viettää aikaa moskeijoissa. Erityisesti ensimmäisinä vuosina Suomessa moskeijasta tuli miehille tärkeä kokoontumispaikka, jossa heillä oli mahdollisuus tavata ystäviä, saada informaatiota ja samalla opiskella islamia. (Tiilikainen 2005, 135-140.)

#### 4 MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA

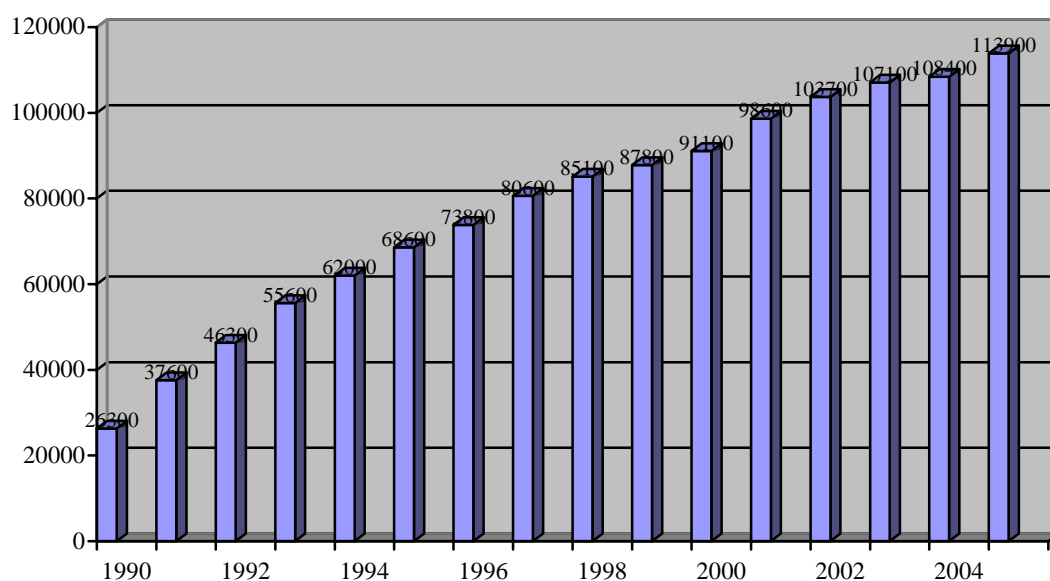
Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen suomalaisessa katukuvassa oli eräs tutkimuksemme lähtökohdista. Tämän vuoksi kuvaamme maahanmuuttajien määrää sekä sen lisääntymistä Suomessa. Kokonaiskuvan saamiseksi esitämme myös suurimmat maahanmuuttajaryhmät Suomessa sekä maahanmuuttajien tilanteen Jyväskylässä, jossa toteutimme tutkimuksemme.

Lähes yhtä kauan kuin on ollut ihmisiä, on ollut myös monikulttuurisuutta, kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja oppimista (Piippo 1999, 52). Matinheikki-Kokon (1999, 30) mukaan kuvailevassa merkityksessä kaikki maat, joissa asuu eri kulttuureja edustavia ihmisiä, ovat monikulttuurisia. Poikkeuksellista Suomessa on ollut, että se on ollut kautta aikojen maastamuuttomaa. Maastamuutto on vuosikymmenien ajan ollut runsasta, mutta maahanmuuttajia on saapunut vasta viime aikoina huomattavammin. (Sabour 2001, 28.) Suomi onkin muuttumassa maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi; Suomeen muuttaa enemmän ihmisiä kuin täältä pois (Ruusunen 1998, 46).

Suomen ensimmäinen pakolaisvirta alkoi vuonna 1917 ja jatkui 1920-luvun puoliväliin asti. Enimmillään tämän vaiheen pakolaisia oli 33 500. Heistä noin puolet oli vallankumouksen seurauksena tulleita venäläisiä emigrantteja, puolet inkeriläisiä ja Karjalan pakolaisia. Jatkosodan aikana ulkomaalaisten määrä kasvoi, kun Suomeen siirrettiin 63 000 inkeriläistä, joista noin 55 000 palautettiin myöhemmin Neuvostoliittoon. 1970-luvulla Suomeen otettiin venepakolaisia Chilestä ja Vietnamista. (Pentikäinen 1997, 223-225.) 1980-luvulla ulkomaalaisten määrä alkoi kasvaa Ruotsista Suomeen suuntautuneen maahanmuuton seurauksena (Ruusunen 1998, 6). Lisäksi vuodesta 1986 Suomeen on tullut vuosittain tietty määrä pakolaisstatuksen omaavia kiintiöpakolaisia (Pentikäinen 1997, 225).

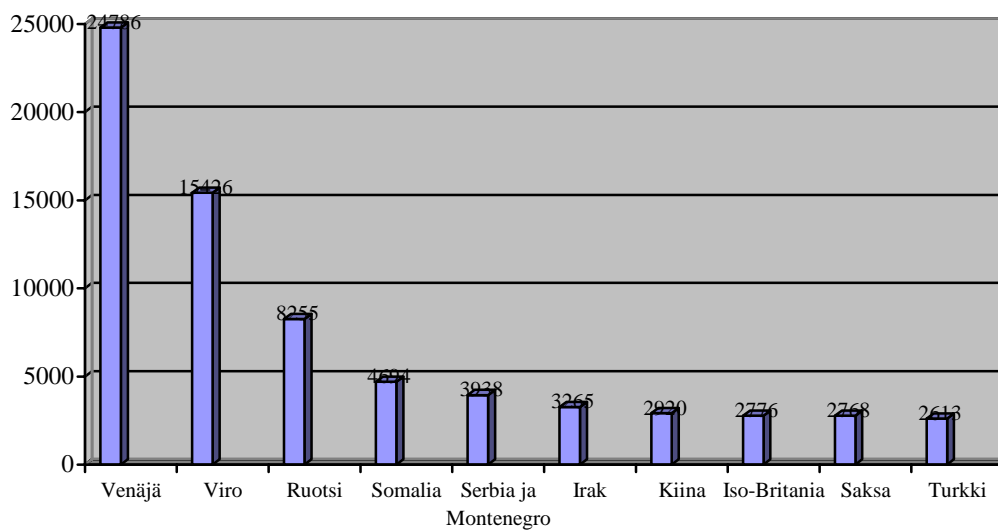
Merkittävin kasvu maahanmuuttajien määrässä tapahtui 1990-luvulla, jolloin heidän määränsä nelinkertaistui. Ensimmäinen suuri 1990-luvun ulkomaalaisryhmä oli paluumuuttajat entisestä Neuvostoliitosta. Tähän vaikutti päätös inkerinsuomalaisten vastaanottamisesta paluumuuttajina. Heitä seurasivat turvapaikanhakijoina somalit ja muut afrikkalaiset sekä entisen Jugoslavian pakolaiset. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 16-17; Ruusunen 1998, 6.)

Ulkomaalaisviraston (Ulkomaalaisvirasto) mukaan vuonna 2005 Suomessa asui 113 990 ulkomaan kansalaista eli 2,2 % koko maan väestöstä oli ulkomaan kansalaisia. Ulkomaalaisten määrän kasvu 1990-luvulla näkyi lisäksi siinä, että prosentuaalisesti tarkasteltuna se on Suomessa ollut muita Euroopan maita nopeampaa (Ruusunen 1998, 6). Ulkomaalaisten määrän kasvusta huolimatta Suomessa asuu kansainvälisesti verrattaessa edelleen vähän ulkomaan kansalaisia ja Suomi on Euroopan yksikulttuurisimpia maita (Ruusunen 1998, 46). Ulkomaalaisten määrän kasvu vuosina 1990–2005 näkyy kuviossa 1. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Ulkomaalaisten määrä Suomessa vuosina 1990–2005 (Ulkomaalaisvirasto).

Ylivoimaisesti suurin ulkomaalaisryhmä Suomessa vuonna 2005 oli Venäjän kansalaiset, joiden määrä Ulkomaalaisviraston (Ulkomaalaisvirasto) mukaan oli 24 786 henkilöä. Toiseksi suurin ryhmä oli Viron kansalaiset, joita asui Suomessa vuonna 2005 15 426 henkilöä (Ulkomaalaisvirasto). Edellisten lisäksi muut suuret ulkomaalaisryhmät Suomessa näkyvät kuviossa 2. (Kuvio 2.) Ulkomaalaissyntyisiä asuu Suomessa enemmänkin, sillä moni maahanmuuttaja on jo saanut Suomen kansalaisuuden (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 16-17).



KUVIO 2. Suurimmat ulkomaalaisryhmät Suomessa vuonna 2005 (Ulkomaalaisvirasto).

Jyväskylässä asui vuoden 2004 lopussa noin 2050 ulkomaan kansalaista. Suurimpia maahanmuuttajaryhmiä olivat venäläiset, virolaiset, afgaanit ja iranilaiset. Pakolaisia saapuu Jyväskylään vuosittain noin 50 henkilöä kaupungin vastaanottosopimuksen mukaisesti. Maahanmuuttajapalvelut tukevat Jyväskylässä maahanmuuttajien kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä pyrkivät edesauttamaan yhteiskuntamme kehittymistä monikulttuurisuutta ja erilaisuutta hyväksyväksi. (Jyväskylän kaupunki.)

## 5 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

Useimmat ihmiset kasvavat yhden etnisen kulttuurin piirissä ja siksi sen antamaa mallia tai ohjelmaa pidetään itsestäänselvytenä (Alitolppa-Niitamo 1993, 18-19, 109). Maailmassa on kuitenkin monia muitakin tapoja tarkastella ja tulkita elämää sekä maailmaa. Kyyhkynen (1992, 128-129) kuvaa ihmisten kokevan epävarmuuden, tietämättömyyden ja jopa vihamielisyyden tunteita kohdatessaan vierasta kieltä puhuvan, vieraasta kulttuurista tulevan ihmisen. Tällainen asennoituminen on nähtävissä ympäri maailmaa (Kyyhkynen 1992, 128-129). Kulttuuritaustan merkitys korostuu kontakteissa muiden kulttuurien edustajien kanssa, jolloin sekä omia että vieraiden kulttuurien arvoja, käsityksiä, esteettisiä standardeja, kielellisiä ilmaisuja, ajattelun muotoja, käyttäytymisnormeja ja kommunikointityylejä analysoidaan perusteellisemmin (Samovar ym. 1998, 50-51).

Kulttuurien kohtaaminen vaatii Liebkindin (2000, 171) mukaan aina sopeutumista, puolin ja toisin. Pitkänen (1997, 24) kuvaa uuteen kulttuuriin sopeutumista pitkänä prosessina, joka voi edetä hyvin eri tavoin ja erilaisten kriisien kautta. Kyyhkynen (1992, 128-129) mukaan ihmiset saattavat suojautua oman perinteensä taakse. Maailmasta voidaan tehdä taistelutanner, jossa omaa uskontoa puolustetaan loppuun asti. Toisaalta on myös mahdollista elää rinnakkain, toista kunnioittaen ja toisen ihmisarvon tunnustaen. (Kyyhkynen 1992, 128-129.) Kotoutuminen on yksilöllinen ja pitkä prosessi. Pitkäsen (1997, 24) mielestä kotoutumisprosessi vie keskimäärin kolme vuotta, mutta täydellinen uuteen kulttuuriin kotoutuminen kolme sukupolvea.

Vaikka kotoutuminen tapahtuu jokaisella ihmisellä yksilöllisesti, voidaan sopeutumisessa uusiin oloihin erottaa Peltosen (1998, 9) mukaan tiettyjä lainalaisuuksia. Aivan alussa uuteen ympäristöön muuttanut pysyttelee ulkopuolisena tarkkailijana, jolloin hän pyrkii löytämään uudesta ympäristöstään tuttuja asioita, on utelias ja epäilevä. Jos siirtyminen uusiin oloihin on ollut toivottua, niin uuteen ihastutaan ja se koetaan mielenkiintoisena. Paikalleen asettuminen ja aktiivisen elämän aloittaminen tuovat yleensä mukanaan kulttuurisokin. Kokemuksen laajetessa vanhat olot alkavat tuntua positiivisilta ja uudesta aletaan huomata epäkohtia ja huonosti toimivia asioita, jolloin koti-ikävä helposti vaivaa. Ajan myötä viihtyvyys kuitenkin lisääntyy, kyky tulla toimeen kasvaa ja uusista oloista ollaan

valmiita löytämään hyviäkin puolia. Vähitellen ajatukset suuntautuvat tulevaisuuteen ja kotoutuminen alkaa. (Peltonen 1998, 9.)

### 5.1 Akkulturaatiomalli

Kulttuurien kohtaamisessa syntyvää prosessia voidaan nimittää akkulturaatioprosessiksi, johon liittyvät niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin yleensä hallitsevan enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin (Berry 1996, 273; Liebkind 2000, 25, 171). Berry (1996, 271) sekä Liebkind (2000, 13) kuvaavat moniulotteisen akkulturaatioprosessin viitaten Redfieldin (1936) 1930-luvulta peräisin olevaan määritelmään. Sen mukaan akkulturaatiolla tarkoitetaan eri kulttuureja edustavien ryhmien jatkuvista välittömistä kontakteista johtuvia ilmiöitä, sekä kohtaamisen seurauksena tapahtuvia muutoksia toisen tai molempien ryhmien kulttuurissa. (Berry 1996, 271; Liebkind 2000, 13.) Yksilötasolla mahdolliset muutokset tapahtuvat maahanmuuttajan käyttäytymisessä, identiteetin tunteessa, arvoissa ja asenteissa (Alitolppa-Niitamo 1993, 29). Yhteisötasolla muutokset näkyvät väestön kasvuna, kulttuurien monimuotoisuuden lisääntymisenä, asennemuutoksina sekä politiikan kehittymisenä (Berry 1996, 273). Parhaassa tapauksessa muutoksia tapahtuu niin enemmistö- kuin vähemmistökulttuurissakin (Berry 1996, 273).

Berry (1996, 278-279) tarkastelee akkulturaatioprosessia kaksisuuntaisena ilmiönä, jonka keskeisiä piirteitä ovat akkulturaatioasenteet tai -strategiat. Akkulturaatioasenteet perustuvat maahanmuuttajan kahteen peruskysymykseen antamiin vastauksiin. Ensimmäinen kysymys koskee oman etnisen tai kulttuurisen ominaislaadun ja identiteetin säilyttämistä ja kehittämistä. Toinen kysymys koskee ryhmien välisten kontaktien ja yhteiskunnallisen osallistumisen toivottavuutta. Nämä kaksi ulottuvuutta muodostavat kulttuurivähemmistöjen akkulturaatiostrategioiden nelikentän, jossa kuvataan neljä erilaista akkulturaatiomallia. Akkulturaatiomallit ovat integraatio, assimilaatio, separaatio ja marginalisaatio. (Berry 1996, 278-279.) (Kuvio 3.)



		Kysymys 1: ”Ovatko oma etninen- ja kulttuuri-identiteettini sekä –tapani arvokkaita ja pitäisikö ne säilyttää?”	
		”KYLLÄ”	”EI”
Kysymys 2: ”Pitäisikö minun hakeutua myönteiseen vuorovaikutukseen valtaväestön kanssa ja osallistua yhteiskuntaelämään?”	”KYLLÄ”	INTEGRAATIO	ASSIMILAATIO
	”EI”	SEPARAATIO	MARGINALISAATIO

KUVIO 3. Akkulturaatioasenteet Berryn (1996, 278) akkulturaatiomallia mukaillen.

Vastauksen ollessa kumpaankin Berryn nelikenttämallissa esitettyyn kysymykseen myönteinen, on kyse integraatiosta (Berry 1996, 278). Integraatiossa pyritään sekä säilyttämään omia kulttuuriperinteitä että ylläpitämään yhteyksiä enemmistökulttuuriin (Berry 1996, 278-279; Liebkind 1994, 26; Vartiainen-Ora 1996, 91). Yksilön vastatessa kieltävästi ensimmäiseen, mutta myöntävästi toiseen kysymykseen, on kyse assimilaatiosta. Assimilaatiossa maahanmuuttaja sulautuu valtaväestöön hylkäämällä oman kulttuurinsa ja omaksuamalla valtaväestön kulttuurin. (Berry 1996, 278.) Yksilön vastatessa Berryn nelikenttämallin ensimmäiseen kysymykseen kielteisesti, mutta toiseen myönteisesti, on kyse separaatiosta eli eristäytymistä. Separaatiota aiheuttavat oman kulttuurin korostaminen ja kansakäynti omasta kulttuurista tulevien ihmisten kanssa (Berry 1996, 278). Tällöin yksilö haluaa pitää kiinni alkuperäisestä kulttuuristaan, mutta välttää kanssakäymistä laajemman yhteiskunnan kanssa (Liebkind 2000, 20). Segregaatiossa puolestaan maahanmuuttajat eristävät ”omiensa” pariin (Forsander 2001, 37-38). Vastausten ollessa kielteiset kumpaankin Berryn nelikenttämallin kysymykseen, on kyse marginalisaatiosta. Marginalisoituminen eli syrjäytyminen tapahtuu, kun maahanmuuttaja torjuu oman kulttuurinsa, mutta ei myöskään omaksu enemmistökulttuuria. Tällöin koetaan juurettomuutta ja kulttuureista vieraantumista. (Berry 1996, 279.)

Maahanmuuttaja käy akkulturaatioprosessia läpi päivittäisessä elämässään vuorovaikutuksessa ryhmien ja toisten yksilöiden kanssa (Berry 1996, 278). Jokainen maahanmuuttaja joutuu etsimään oman tapansa suhtautua uuteen kulttuuriin (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 41). Sue ja Sue (1990, 97) ovat kuvanneet mallin, jossa tarkastellaan etnisen identiteetin muutosta kotoutumisprosessin kuluessa. Keskeisintä mallissa on maahanmuuttajan suhtautumistapa itseän, omaan etniseen ryhmään, muiden vähemmistöjen jäseniin ja enemmistöryhmän jäseniin. Positiivisella tai negatiivisella suhtautumistavalla ihminen voi käydä läpi erilaisia vaiheita; konformisuusvaihe eli altistuminen valtakulttuurin ylivoimaan, ristiriitavaihe, uppoutumisen vaihe, itsetutkiskeluvaihe ja bikulturalismin vaihe, jolloin sisäinen varmuus on saavutettu. Tässä mallissa bikulturalismin uskotaan olevan hyvinvoinnin kannalta oleellista. Eri kehitysvaiheet ilmenevät maahanmuuttajilla hyvin yksilöllisesti ja tilannesidonnaisesti; kehitysvaiheet eivät aina seuraa suoraviivaisesti toinen toisiaan, kehitys voi alkaa eri vaiheista ja joitakin vaiheita voidaan hypätä yli. (Sue & Sue 1990, 97.)

## 5.2 Tavoitteena kotoutuminen

Tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että parhaimman psykologisen lopputuloksen saa aikaan maahanmuuttajien integraatio-asetus, jolloin säilytetään omia kulttuuriperinteitä, mutta myös ylläpidetään suhteita valtaväestöön (Liebkind 1994, 26). Kotoutuminen on pakolaisten kotoutumista Suomeen 1990-luvulla tutkineen Valtosen (1999, 4) mukaan useimpien mielestä tavoiteltavin malli. Myös Suomen kotoutumislain (Valtion säädöstietopankkiB) tavoitteena on integraatio. Tulee kuitenkin muistaa, että tutkimukset ovat aina tehty tietyssä kulttuurisidonnaisessa kontekstissa. Keskeisinä ajatuksina Ruusunen (1998, 46) mukaan integraatiossa ovat vuorovaikutus, tasa-arvo sekä molemminpuolinen kunnioitus. Integraatio ei ole vain yksilön sopeutumista, vaan sekä vähemmistöjen, että enemmistön välisten rajojen ylittämistä ja niiden häivyttämistä vastaanottavan yhteiskunnan moniarvoisuutta lisäämällä (Bauböck 1995, 7-8).

Pitkänen (1997, 24) kuvaa onnistuneen akkulturaatioprosessin avaintekijöiksi sosiaaliset kontaktit niin maanmiehiin kuin kanta-asukkaisiinkin sekä maan kielen oppimisen. Ominaisuuksia, jotka auttavat maahanmuuttajaa sopeutumisessa, ovat rohkeus tarttua elämään ja paikalliseen elämäntapaan sopeutuminen. Esimerkiksi vanhan työn jatkaminen uudessa

maassa lisää turvallisuuden tunnetta ja näin edistää kotoutumista merkittävästi. (Pitkänen 1997, 24.) Lisäksi maahanmuuttajan oman maan kulttuurin samanlaisuus uuden maan kulttuurin kanssa sekä uuden maan suhtautuminen maahanmuuttajiin vaikuttavat siihen, miten halukkaita ja valmiita maahanmuuttajat ovat vastaanottamaan uuden kulttuurin ominaisuuksia ja kotoutumaan (Alitolppa-Niitamo 1993, 24-30; Ekholm 1994, 19-20.) Edellä mainittujen lisäksi Berry (1996, 285) listaa integraatioon vaikuttaviksi asioiksi iän, sukupuolen, koulutuksen, kielitaidon ja yhteiskunnallisen aseman. Merkkejä onnistuneesta akkulturaatiosta ovat Berryn (1996, 289) mukaan hyvä henkinen ja fyysinen terveys, yleinen tyytyväisyys, hyvä itsetunto, pätevä työsuoritus sekä hyvät arvosanat. Edellä lueteltujen merkkien osalta on hyvä pitää mielessä niiden kulttuurisidonnaisuus.

Yksilön akkulturaatiotilanne on vain harvoin yksiselitteinen, sillä maahanmuuttajat voivat valita eri elämänalueille eri strategioita (Berry 1996, 278-279). Bauböck (1995, 7-8) on jakanut maahanmuuttajien integraation osa-alueisiin, jotka ovat kulttuurinen integraatio, sosiaalinen integraatio sekä oikeudellinen ja poliittinen integraatio. Kulttuurinen integraatio merkitsee yksilön vapautta valita identiteettinsä ja viiteryhmän, johon haluaa kuulua. Sosiaalinen integraatio, jonka tärkeimpiä alueita ovat työllisyys, asuminen ja koulutus, tarkoittaa mahdollisuutta osallistua aktiivisesti kansalaisyhteiskunnan toimintaan. Sosiaali- seen ja poliittiseen integraatioon kuuluu maahanmuuttajien oikeudellinen asema vastaanot- tavassa maassa. (Bauböck 1995, 7-8.)

Ekholmin (1994, 19-20) mukaan integraatioon vaikuttavat valtayhteisön historiallinen, poliittinen ja taloudellinen tilanne, ja hän jakaa integraation sisäiseen ja rakenteelliseen integraatioon. Rakenteellisen integraation tavoitteena on, että maahanmuuttajat ovat muka- na yhteiskunnan taloudellisessa, sosiaalisessa ja poliittisessä elämässä omia kulttuurisia ja etnisiä lähtökohtiaan soveltaen. Sisäinen integraatio kuvaa etnisen ryhmän yhtenäisyyttä ja solidaarisuutta. Sen tarkoituksena on kehittää ja ylläpitää etnisen yhteisön omaa kulttuuria sekä yhteisöllisyyttä. (Ekholm 1994, 19-20.)

Omaa tutkimuskohdettamme eli nuorten maahanmuuttajien kotoutumista ei ole tutkittu paljoa. Lasten ja nuorten kotoutumisprosessi on kuitenkin yleensä nopeampi kuin aikuisen, sillä he kohtaavat leikkipaikalla tai koulussa heti uuden kulttuurin ja aloittavat myös suru- työn välittömästi (Peltonen 1998, 9). Ekholmin (1994, 85) tutkimuksen mukaan lasten

kautta myös perheet löytävät kanavia suomalaiseen yhteiskuntaan. Kosonen (1994, 196) kuvaa nuorta akkulturaatiostressiltä suojaaviksi tekijöiksi myönteiset persoonallisuuden piirteet, tukevan perheyhteisön sekä jonkin perheen ulkopuolisen yhteiskunnallisen tekijän, joka tukee nuoren sopeutumisyrityksiä, kuten koulun. Peltonen (1998, 7) näkee koululla olevan merkittävän roolin lasten ja nuorten kotoutumisessa. Hän toteaa lasten ja nuorten kotoutumisen suomalaiseen yhteiskuntaan olevan mahdotonta ilman koulunkäyntiä (Peltonen 1998, 7).

Nuoret maahanmuuttajat joutuvat Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000, 113-115) tutkimuksen mukaan jatkuvasti tekemisiin valtaväestön kilpailevien kulttuurinormien kanssa. Heidän on tehtävä valintoja, jotka vaikuttavat ratkaisevasti heidän tapansa suhtautua omiin historiallisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin olosuhteisiinsa. Näihin valintoihin vaikuttaa myös etäisyys heidän oman kulttuurinsa ja valtaväestön kulttuurin välillä. Mitä kauemmin nuoret maahanmuuttajat olivat asuneet uudessa maassa, sitä vähemmän he yleensä pitivät kiinni perinteisistä arvoistaan. Tämä puolestaan lisäsi ristiriitoja vanhempien kanssa. Tutkimuksessa tytöt kokivat poikia enemmän akkulturaatiostressin oireita, erityisesti ahdistusta ja psykosomaattisia oireita. Pojilla puolestaan ilmeni enemmän käytöshäiriöitä. Eroja ilmeni myös eri maahanmuuttajaryhmien välillä. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 113-115.)

Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000, 115) mukaan on myös todettu, että syrjintäkokeimuksilla on monella tapaa kielteinen vaikutus nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin. Toinen vaikeuttava ongelma on puutteellinen kielitaito. Kieliongelmistä kärsivät maahanmuuttajat ovat muita tyytymättömämpiä elämäänsä. Tutkimuksen mukaan hyvillä perhesuhteilla on keskeinen rooli nuorten maahanmuuttajien sopeutumisessa. On tärkeää, että nuori kokee perheen ilmapiirin ja omat suhteensa vanhempiinsa hyviksi ja turvallisiksi. Sopeutuminen uuteen sosiaaliseen ympäristöön onnistuu paremmin, jos nuori kokee saavansa perheeltään tukea. Koko perheen kokemukset ja suhtautuminen akkulturaatioon vaikuttaa myös nuoren sopeutumisen kokemukseen. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 115.) Nuorten kotoutumisprosessissa tulisikin muistaa maahanmuuttajaperheiden erilaisuus. Esimerkiksi oman tutkimuksemme nuorista eräs tyttö asui siskonsa kanssa, kun taas suurin osa oli suuresta ydinperheestä. Perheet olivat myös ennen Suomeen tuloaan kokeneet hyvin eri asioita.

Liikuntaa osana kotoutumisprosessia ei niin ikään ole tutkittu paljoa. Telaman ja Polven (2005, 635) mukaan liikunnalla ja urheilulla voi olettaa olevan hyvät mahdollisuudet suvaitsevaisuuskasvatuksessa ja kotouttamisessa, sillä liikunta tarjoaa konkreettisen mahdollisuuden sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa ei tarvita kovinkaan paljoa kielitaitoa. Ongelmana puolestaan saattaa olla maahanmuuttavien ihmisten kulttuuritausta, johon on usein liitetty erilainen suhtautuminen liikuntaan kuin Suomessa. Liikuntaohjelmien suunnittelu edellyttääkin erityistoimenpiteitä, joissa uskonto ja sukupuoli otetaan huomioon ja asiaosaisten näkemykset selvitetään heitä kuulemalla. Liikuntaa ja urheilua on myös kokeiltu maahanmuuttajien kotoutumiseksi ja yhteiskuntaan integroitumiseksi sekä heihin kohdistuvan suvaitsevuuden lisäämiseksi. (Telama & Polvi 2005, 635.)

Myrenin (1999, 116) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajan kotoutuminen Suomeen voi olla nopeampaa esimerkiksi liikuntaharrastuksen kautta, mutta yhtä hyvin myös muiden maahanmuuttajille mielekkäiden ja merkityksellisten vapaa-ajanviettomahdollisuuksien avulla. Erilaisissa harrastuksissa maahanmuuttajan on mahdollista oppia suomen kieltä ja tavata ihmisiä (Myren 1999, 116).

## 6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Kuvata islaminuskoisten, pakolaistaustaisten maahanmuuttajanuorten kokemuksia koulusta, liikunnasta ja koululiikunnasta.
2. Kuvata islaminuskoisten, pakolaistaustaisten maahanmuuttajanuorten kokemuksia kotoutumisesta sekä ymmärtää koulun ja koululiikunnan mahdollisuutta islaminuskoisten, pakolaistaustaisten maahanmuuttajanuorten kotoutumisprosessin välineinä.

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Näkökulmaa, josta tutkittavia havaintoja tarkastellaan, nimitetään teoreettiseksi viitekehyyksi. Havaintoa pidetään johtolankana, joka johdattaa tutkijaa tutkimuksen tuloksena esitettyihin johtopäätöksiin. (Alasuutari 1993, 61-63.) Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimusaineiston keräsimme haastattelemalla kahdeksaa islaminuskoista maahanmuuttajanuorta, jotka olivat kaikki tulleet Suomeen pakolaisina. Haastatelluista neljä oli tyttöjä ja neljä poikia. Nauhoitimme kaikki haastattelut ja litteroimme ne tekstiksi. Aineiston käsittelyssä käytimme teemoittelua. Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Valitsimme edellä kuvatut keinot tutkimusmenetelmiksemme, sillä koimme niiden avulla saavamme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Kerromme käyttämistämme tutkimusmenetelmistä tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

### 7.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan Vilkan (2005, 97) sekä Varton (1992, 23) mukaan merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan. Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. (Eskola & Suoranta 1999, 45.) Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa ovat ihmisten omat kuvaukset koetusta todellisuudestaan (Varto 1992, 23-24). Valitsimmekin laadullisen tutkimuksen, koska sen avulla oli mahdollista päästä käsiksi maahanmuuttajanuorten omiin kokemuksiin ja saada vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Laadullisen menetelmän valintaa puoltaa myös Alasuutarin (1993, 65) määritelmä, jonka mukaan lähestymistavan tulee olla sopuoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana olevaan todellisen elämän kuvaamiseen sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen (Hirsjärvi ym. 2004, 152; Varto 1992, 23-24). Tutkimuksessa on otettava huomioon, että monet tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toisiaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja paljastamaan odottamattomia seikkoja sekä tosiasioita, ei niinkään todentamaan jo olemassa olevia totuusväittämiä. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tiedon koko-

naisvaltaisen luonteen sekä tosiasioiden paljastamisen lisäksi muutkin Hirsjärven ym. (2004, 155) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypilliset piirteet näkyvät työssämme; tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä, aineiston koonti luonnollisissa/todellisissa tilanteissa, ihmiset tiedon keruun instrumentteina, laadullisten metodien käyttö aineiston hankinnassa, tarkoituksenmukainen kohdejoukko sekä tapausten käsittely ainutlaatuisina.

Maahanmuutto ja sen seuraukset Suomen väestörakenteessa ovat muodostaneet tarpeen tuottaa monikulttuurisuutta koskevaa tutkimusta sekä huomioida väestön heterogeenisuus (Rastas 2005, 79). Marjetan (1998, 11-12) mielestä maahanmuuttajien tutkimus kaipaa laadullista tutkimusta määrällisen rinnalle, sillä Suomen maahanmuuttajien tutkimus perustuu määrälliseen tutkimukseen, jonka ongelmia ovat vastausprosentin alhaisuus sekä ajatusten, kokemusten ja tunteiden tutkimisen vaikeus. Kiinalaisoppilaiden kotoutumista määrällisin menetelmin kyselylomakkeiden avulla tutkinut Marjak (1998, 93) koki myös, että syvällistä tietoa kotoutumisesta olisi saanut laadullisin keinoin haastattelun avulla.

Maahanmuuttajia koskevissa pro gradu -tutkielmissa on käytetty laadullisia menetelmiä, mutta haastattelun kohteena ovat pääasiassa olleet maahanmuuttajien opettajat. Vaikka laadullisen lähestymistavan käyttö ei ollutkaan kieli- ja kulttuurierojen vuoksi helpoin vaihtoehto, mielestämme se sopi parhaiten työhömmе, sillä halusimme saada maahanmuuttajanuorten äänen kuuluviin ja samalla uutta tietoa aiheesta.

## 7.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä nousevat esiin ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 26.) Laineen (2001, 26-27) mukaan fenomenologiassa kokemus käsitellään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksesta todellisuuden kanssa. Kokemukset muodostuvat merkitysten mukaan ja merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 26-27; Varto 1992, 86.)



Alasuutari (1994) kuvailee merkityksiä osaksi inhimillistä maailmaa ja toimintaa, jotka ylläpitävät ja järjestävät arkipäiväistä elämäämme (ks. Vilka 2005, 133).

Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy, että tutkijat paljastavat, mikä on tulkittavaa asiaa tai ilmiötä koskeva hänen oma merkitysten ymmärtämisen edellytyksensä eli esiymmärryksensä. Tutkija ei koskaan lähde tyhjästä, vaan taustalla on aina jotain, joka antaa perustan ymmärtää tutkittavaa asiaa. (Laine 2001, 30-31; Varto 1992, 87.) Olemme paljastaneet ennako-oletuksemme, ennakkokäsityksemme ja lähtökohtamme kappaleessa kaksi.

Laine (2001, 29) kuvaa hermeneutiikan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaksi ja Vilka (2005, 146) toteaa hermeneuttista metodologia käytettävän merkitysten paljastamiseen. Hermeneutiikassa pyritään etsimään tulkinnalle tiettyjä sääntöjä, joita noudattamalla olisi mahdollista puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen kautta. (Laine 2001, 29.) Tulkinnan tarpeen vuoksi hermeneuttisuus näkyy myös omassa työssämme. Pyrimme tekemään tulkintoja maahanmuuttajanuorten sanoiksi pukemista kokemuksista. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuukin Laineen (2001, 29) mukaan ihmisten välisen kommunikaation maailmaan. Jokaiseen tutkimuksen vaiheeseen liittyy hermeneuttisen kehän kulkeminen eli tutkimuksellinen dialogi aineiston ja oman tulkinnan välillä, jolla kuvataan tutkijan ymmärtämisen tapaa (Laine 2001, 34; Varto 1992, 108). Tulkinta on aina tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulos (Vilka 2005, 157). Kyseistä dialogia olemme käyneet läpi työtä tehdessämme koko prosessin ajan ja se on synnyttänyt työmme tiedon. Toivomme sen näkyvän työssämme oman ymmärryksemme lisääntymisenä.

### 7.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Yksinkertaisesti määriteltynä haastattelu on tilanne, jossa henkilö esittää kysymyksiä toiselle henkilölle. (Eskola & Suoranta 1999, 86; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-23.) Molemmat osapuolet vaikuttavat haastattelussa toisiinsa (Eskola & Suoranta 1999, 86; Hirsjärvi & Hurme 2001, 53). Haastattelulla on Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 23) mukaan aina tietty päämäärä, johon sen kautta pyritään ja tutkimushaastattelua ohjaa tut-

kimuksen tavoite. Laadullisen tutkimushaastattelun tavoitteena on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimusaineistoksi (Rastas 2005, 79). Haastattelu antaa mahdollisuuden kartuttaa tietoja vähän tutkituilta alueilta ja syventää saatuja tietoja (Hirsjärvi ym. 2002).

Haastattelu on tiedonhankintamenetelmänä ainutlaatuinen siinä suhteessa, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, josta on sekä etuja että haittoja (Hirsjärvi ym. 2004, 193). Suurimmaksi eduksi koimme omassa työssämme haastattelun joustavuuden ja mahdollisuuden selventää sekä syventää tietoja. Haasteita tutkimuksen toelle asetti haastattelun keskeisen elementin, kielen merkitys ymmärryksessä ja ilmaisussa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Tämän myös Rastas (2005, 78) myöntää tutkimusta hankaloittavaksi tekijäksi. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48) luonnehtivat haastattelua kahden ihmisen väliseksi viestinnäksi, joka perustuu kielen käyttöön, jolloin lähtöoletuksena haastattelun onnistumiselle on haastattelijan ja haastateltavan keskinäinen ymmärrys.

Haastattelututkimuksissa kulttuurierojen läsnäolo on maahanmuuton seurauksena yhä todennäköisempää, jolloin myös kielimuuri sekä tutkijan ja tutkittavan keskinäistä ymmärrystä vaikeuttavat erot lisääntyvät (Rastas 2005, 78). Tosin Rastas (2005, 92) lisää, että on hyvin vaikea kuvitella sellaista haastattelutilannetta, jossa ei olisi mukana minkäänlaisia haastattelijan ja haastateltavan välisiä eroja, kutsuimmepa niitä kulttuurieroiksi tai vain eroiksi. Kielen lisäksi niin haastateltavan kuin haastattelijankin oma tapa ymmärtää asioita on aina vaikuttamassa haastattelutilanteeseen ja siinä tuotettuun aineistoon (Rastas 2005, 93). Jos haastattelijan ja haastateltavan ovat eläneet eri kulttuurien piirissä, heidän kokemuksensa ovat erilaisia ja voidaan olettaa, että he tulkitsevat ympäröivää todellisuutta eri tavoin. Tämä heikentää haastattelijan ja haastateltavan mahdollisuuksia ymmärtää toisiaan. (Rastas 2005, 80.)

Haastattelu voidaan Eskolan ja Suorannan (1999, 87) mukaan jakaa eri tyyppisiin kysymysten muotoiluun, kiinteyden asteen ja haastattelutilanteen jäsentyneisyyden mukaan. Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama, kun taas avoimessa haastattelussa tilanne muistuttaa eniten tavallista keskustelua. Näiden kahden ääripään välillä ovat puolistrukturoitu haastattelu sekä teemahaastattelu. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola &

Vastamäki 2001, 26). Teemahaastattelussa tarkoituksena on käydä läpi etukäteen suunniteltuja teema-alueita, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen (Eskola & Vastamäki 2001, 26-27). Työmme haastatteluissa on piirteitä sekä teemahaastattelusta että puolistrukturoidusta haastattelusta. Teemahaastattelumme on puolistrukturoitu, koska haastattelun aihepiirit eli teema-alueet olivat kaikille samat (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48).

#### 7.4 Tutkimushenkilöt ja käytännön toteutus

Tutkimusta varten olemme haastatelleet kahdeksaa islaminuskoista ja pakolaistaustaista maahanmuuttajanuorta, jotka opiskelivat joko peruskoulussa tai yläasteella. Heistä neljä oli tyttöjä ja neljä poikia. Haastateltavat olivat asuneet Suomessa 3-7 vuotta. Iältään he olivat 16–19-vuotiaita. Alle 18 -vuotiailta olimme kysyneet vanhempien luvan haastattelulle. Viisi nuorista oli kotoisin Afganistanista. He olivat tulleet joko Iranin tai Venäjän kautta Suomeen. Kaksi nuorista oli kotoisin Iranista ja he olivat tulleet Irakin kautta Suomeen. Lisäksi yksi nuorista oli kotoisin Pakistanista ja tullut Suomeen Afganistanin kautta. Kuu-della nuorista oli ydinperhe, johon kuului äiti, isä, veljiä ja siskoja. Perheet olivat kooltaan neljästä yhdeksään henkilöä. Eräällä nuorista molemmat vanhemmat olivat kuolleet ja hän asui toisen siskonsa kanssa. Eräällä nuorella perheessä ainoana aikuisena oli äiti. Tutkimuseettisistä syistä anonymiteetin säilyttämiseksi emme kuvaile haastattelemiämme nuoria tarkemmin, emmekä käytä työssämme nimiä, vaan ”koodeja” poika1, poika2, poika3, poika4, tyttö1, tyttö2, tyttö3 ja tyttö4.

Valitsimme haastateltaviksemme nuoria, joilla oli kokemuksia liikunnasta ja koulusta sekä kotimaassaan että Suomessa. Valitsimme haastateltavamme myös niin, että kaikki olivat islaminuskoisia ja pakolaistaustaisia, jotta saimme yhtenäisen aineiston. Koimme mielenkiintoisena ja tärkeänä kuulla sekä tyttöjen että poikien kokemuksia. Toteutimme haastattelut Jyväskylän maahanmuuttajaviraston tiloissa toimivassa maahanmuuttajien läksykerhossa, josta löysimme kaikki haastateltavamme. Haastatteluista kuusi tehtiin kyseisessä läksykerhossa, yksi Vaajakosken lukion tiloissa ja yksi Jyväskylän Kuokkalassa sijaitsevan päiväkodin tiloissa, jossa toimii myös maahanmuuttajien läksykerho. Eskolan ja Vastamäen (2001, 27) mukaan haastattelupaikan valinnassa tulee huomioida haastateltavan näkökul-

ma. Valitsimmekin haastattelupaikoiksi rauhalliset tilat, joihin maahanmuuttajanuorten oli helppo tulla ja jotka olivat heille entuudestaan tuttuja. Eskola ja Vastamäki (2001, 27) pitävät rauhallisuutta tärkeänä haastatteluun keskittymisen kannalta. Nauhoitimme kaikki haastattelut, jotta pystyimme keskittymään haastattelu-tilanteeseen.

Halusimme tutkimuksessamme saada selville nuorten kokemuksia koulusta, liikunnasta ja koululiikunnasta sekä kotoutumisesta Suomeen. Tutkimuskysymyksiksi määrittelimme islaminuskoisten, pakolaistaustaisten maahanmuuttajanuorten koulu-, liikunta- ja koululiikunta- sekä kotoutumiskokemusten kuvaamisen, joiden avulla pyrimme myös ymmärtämään koulun ja koululiikunnan mahdollisuuksia kotoutumisprosessin välineinä. Keräsimmme aineistomme puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joten rakensimme haastattelut teemoittain. Haastateltavien iän ja taustan perusteella sekä kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustumalla olimme laatineet eri teema-alueet ja teema-alueille tarkentavia kysymyksiä, jotka auttoivat haastateltavaa kertomaan kokemuksistaan. Tarkentavat kysymykset auttoivat myös meitä haastateltaessa keskittymään tutkimusongelmia vastaaviin alueisiin.

Haastattelun (Liite 1) teemat koskivat maahanmuuttajien kokemuksia koulunkäynnistä, liikunnasta ja koululiikunnasta omassa kotimaassaan sekä Suomessa, ja nuoren kotoutumisprosessia. Ensimmäisessä haastattelussa testasimme sen toimivuutta 18-vuotiaalle pakolaistaustaiselle ja islaminuskaiselle maahanmuuttajapojalle. Esihaastattelu onnistui hyvin, eikä kysymyksiä tarvinnut tämän jälkeen muuttaa, joten näimme järkeväksi ottaa esihaastattelun osaksi tutkimuksemme aineistoa. Kävimme jokaisen haastateltavan kanssa läpi samat teema-alueet. Etenimme haastattelussa teemojen, emme kysymysten mukaan ja huomioimme haastateltujen vastauksista esiin nousseet seikat. Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi työhömmä, sillä se vapauttaa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47-48) mukaan haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänet kuuluviin.

Haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi tuki Sunin (1996, 62-63) tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidosta peruskoulun päättövaiheessa, jonka mukaan suullinen kielitaito ja etenkin puhuminen osoittautuvat yleensä nopeimmin kehittyväksi kielitaidon osa-alueeksi ja tekstin ymmärtäminen hitaimmaksi. Mielestämme haastattelu sopi aineistonkeruumuodoksi, koska tällöin saatoimme varmistua siitä, että haastateltavat

ymmärsivät kysytyn asian. Haastattelujen aikana pystyimme itse poimimaan haastateltavien vastauksista mielenkiintoisia kohtia ja esittämään lisäkysymyksiä sekä pyytämään haastateltavaa tarkentamaan vastaustaan.

Haastatteluissamme ainoastaan yhdellä tytöllä oli ongelmia kysymysten ymmärtämisessä ja haastattelu jäi muita pintapuolisemmaksi. Muissa haastatteluissa kieli- ja kulttuurierot eivät tuottaneet hankaluuksia. Tiedostimme kulttuurierojen vaikutuksen haastatteluissamme ja pyrimme pienentämään eroja Marjetan (1998, 12) sekä Rastan (2005, 84-85) esittämien keinoin; tutustumalla huolellisesti tutkittavien lähtökohtiin sekä kulttuuriin. Koska valitsimme kaikki haastateltavamme niin, että he olivat pakolaistaustaisia ja islaminuskoisia, pystyimme perehtymään kunnolla tähän yhteen osa-alueeseen. Olimme tutustuneet nuoriin jo etukäteen käymällä läksykerhossa seuraamassa toimintaa ja auttamassa läksyjen teossa, koska huolellinen tutustuminen mahdollistaa Marjetan (1998, 12) mukaan luottamuksellisen suhteen syntymisen tutkijan ja tutkittavan välille. Haastatteluista muodostuikin ilmapiiriltään rentoja ja mukavia jutustelutuokioita.

### 7.5 Aineiston käsittely ja tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja tulkinta kietoutuvat tiiviisti yhteen (Mäkelä 1990, 45). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysillä pyritään luomaan aineistoon selkeyttä ja siten luomaan uutta tietoa aiheesta merkitysten tulkinnan kautta (Eskola & Suoranta 1999, 138; Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tarkoituksena on paljastaa odottamattomia seikkoja, lähtökohtana on aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jossa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa käytetäänkin induktiivista analyysia; tutkija ei määrää sitä, mikä on tutkimuksessa tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2004, 155.)

Aloitimme analysointiprosessin heti haastattelujen jälkeen ja jatkoimme analysointia muuttaessamme nauhoittamaamme haastatteluaineistoa tekstimuotoon eli litteroidessamme sitä (Vilka 2005, 115). Litteroimme haastattelut kokonaisuudessaan sanatarkasti, jonka jälkeen luimme litteroimaamme tekstiä huolellisesti läpi muodostaen siitä tema-alueita. Teemoittelussa tulee ensin lukea ja sen jälkeen erotella tutkimusongelman kannalta

olennaiset aiheet (Eskola & Suoranta 1999, 176). Teemahaastattelurungon teemojen lisäksi esiin nousi uusiakin aiheita kuten ajankäyttö, koulun tärkeys sekä suvaitsevaisuus.

Käytännössä teimme teemoittelun siten, että tulostimme kaikki haastattelut, jolloin lukeminen helpottui. Tämän jälkeen jaoin ne teemoihin ja leikkasimme haastatteluista tiettyihin aihealueisiin kuuluvat asiat erikseen. Lopuksi liimasimme kaikista haastatteluista leikkaamamme palaset teemojen alle, jolloin pystyimme tarkastelemaan jokaista teema-aluetta jokaisen haastateltavan kannalta. Koimme tämän leikkaa-liimaa – menetelmän hyödylliseksi, sillä se konkretisoi ja selkeytti toimintaamme sekä auttoi hahmottamaan kokonaisuutta. Teemoittelu vaatii Eskolan ja Suorannan (1999, 176) mukaan onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissämme näkyy niiden lomittumisena toisiinsa.

Aineiston järjestelyä ja teemoittelua työssämme seurasi varsinainen analyysi. Tutkimuksemme aineiston analysointi on sekä tulosten kuvailua että niiden tulkintaa. Analyysin edetessä pyrimme hyödyntämään fenomenologista ja hermeneuttista otetta. Etenimme sisällönanalyysin, jota Tuomi ja Sarajärvi (2003, 102) toteavat fenomenologisen lähestymistavan olevan, mukaisesti tutkimusaineistosta tulkinnan ja päättelyn avulla kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 114). Vaikka olimme tutustuneet teorian tietoon ja aikaisempiin tutkimuksiin jo ennen omaa tutkimustamme, vasta aineiston avulla saimme otteen tutkittavasta ilmiöstä ja pystyimme ymmärtämään myös teoreettisia lähtökohtia.

## 7.6 Luotettavuuden arviointi

Eskolan ja Suorannan (1999, 214) mukaan realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetään käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toistettavuus ja yleistettävyydet ovat kuitenkin tutkimuksen ainutlaatuisuudesta johtuen keinotekoisia, emmekä voi työssämme edes puhua mittauksesta. Arviointiin ei olekaan syntynyt vakiintunutta käytäntöä tai käsitteistöä, sillä perin-

teiset luotettavuutta kuvaavat käsitteet, validiteetti ja reliabiliteetti, ovat ongelmallisia niiden perustuessa oletukseen, että on olemassa vain yksi todellisuus. (Mäkelä 1990, 47.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131). Eskola ja Suoranta (1999, 211) toteavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden kriteeri. Oma subjektiivisuutemme näkyy koko tutkimusprosessissamme, sillä olemme omilla valinnoillamme ja ratkaisuillamme vaikuttaneet tutkimuksen etenemiseen sekä toteutumiseen. Olemme esimerkiksi valinneet tutkimushenkilöt, suunnitelleet tutkimuskysymykset ja poimineet aineistosta mielestämme olennaisimmat asiat. Tutkimuksessamme luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, kuten laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on tapana (Eskola & Suoranta 1999, 211). Tärkein laadullisen tutkimuksen arviointimenetelmä on johdonmukaisuus. Se, että käytetyt ja valitut tieteenteoreettiset lähtökohdat, aineisto, analyysi ja tulkintamenetelmät sekä raportointi liittyvät saumattomasti yhteen. (Alasuutari 1993, 206; Eskola & Suoranta 1999, 221; Mäkelä 1990, 57.)

Tutkimuksen laadukkuutta voidaan tavoitella jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tekemällä hyvä ja toimiva haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Käytimme haastattelurungon suunnitteluun runsaasti aikaa ja pyrimme muokkaamaan siitä tarkoituksiamme vastaavan. Kysymyksistä pyrimme tekemään selkeitä ja helposti ymmärrettäviä, sillä tiedostimme jo haastatteluja suunnitellessamme, että eri kulttuurista tullutta ja ei suomea äidinkielenään puhuvaa haastattellessa voi kohdata erilaisia haastavia tilanteita. Esihaastattelusta muodostui ilmapiiriltään mukava keskustelutilanne, jossa saimme vastauksia haluamiimme kysymyksiin. Esihaastattelun onnistuminen tuki haastattelurungon toimivuutta.

Haastattelujen aikana pyrimme uskottavuuden parantamiseen olemalla molemmat läsnä jokaisessa haastattelutilanteessa sekä varmistamalla haastateltavilta, jos jokin vastaus oli mielestämme epäselvä, sillä tutkimuksen uskottavuuden parantamiseksi tutkijan on Eskolan ja Suorannan (1999, 212) mukaan tarkistettava, vastaavatko hänen käsityksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Useammassa haastattelussa tuli tilanteita, joissa jouduimme miettimään kysymyksen asettelua uudelleen, koska haastateltava ei sitä ymmärtänyt. Voi olla, että joidenkin kysymysten vastaukset jäivät tämän vuoksi puutteellisiksi tai pin-

nallisiksi. Huomasimme kuitenkin, että vaikka nuorten kielitaito ei ollut täydellinen, monet heistä puhuivat paljon ja häpeilemättä puheeseen tulleita virheitä. Nuoret puhuivat myös erittäin avoimesti aroistakin asioista, kuten rasismista ja oman kulttuurin elämää rajoittavista tekijöistä. Tämä rikastutti ja syvensi aineistoamme. Kerroimme ennen haastattelua haastateltaville opiskelevamme liikunnanopettajiksi ja jäimmekin pohtimaan, vastasivatko kaikki totuudenmukaisesti jokaiseen kysymykseen, vai vaikuttiko tieto tulevista ammateistamme haastateltavien vastauksiin.

Haastattelutilanteissa toinen meistä toimi päähaastattelijana, mutta tarvittaessa toinen täydensi tai kysyi lisäkysymyksiä. Tämä lisäsi haastattelujemme tietomäärää. Emme määrittäneet haastattelujen lukumäärää etukäteen, sillä aineiston riittävää kokoa on laadullisessa tutkimuksessa vaikeaa ja jopa mahdotonta laskea ennakolta. Luotettavuutta voidaan kuitenkin tarkastella aineiston riittävyydellä. (Mäkelä 1990, 53.) Keräsimme aineistoa haastatteleamalla, kunnes samat asiat alkoivat toistua eli aineisto alkoi kylläntyä. Kvalitatiivisen aineiston koon määrittämisessä aineistoa on Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Vilka (2005, 126) toteaa, että laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa tutkimusaineiston kokoa ei säätele määrä, vaan sen laatu.

Tutkimuksen laadukkuuden arviointiin työmme alkuvaiheessa liittyy haastattelujen lisäksi esiymmärryksemme kirjoittaminen ja sen vaikutuksen pohtiminen tutkimuksemme kannalta. Eskola ja Suoranta (1999, 17) tosin epäilevät, onko lopulta edes mahdollista tunnistaa omia esioletuksiaan ja arvostuksiaan. Tiedostimme vaaran tehdä tulkintoja etukäteisolettamusten mukaisesti, joten esiymmärryksemme auttoi arvioimaan työmme edistymistä ja antoi mahdollisuuden tehdä päätelmiä tulkinnoistamme ja niiden luotettavuudesta. Tulkinnaa voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 151) mukaan pitää onnistuneena, jos lukija, joka omaksuu saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää tekstistä samat asiat kuin tutkijakin löysi. Tosin tulee muistaa, että samaa haastattelutekstiä voidaan tulkita monista eri näkökulmista ja näkökulmista voidaan olla montaa eri mieltä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151). Olemme jatkuvasti arvioineet tekemiämme ratkaisuja ja keskustelleet työmme jokaisessa vaiheessa tuloksista siten, että olimme samaa mieltä tulkinnoista.



Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1999, 209.) Analyysin kattavuuden takaamiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi litteroimme aineiston kokonaisuudessaan (ks. Mäkelä 1990, 53). Se onnistui ongelmitta. Myös litteroinnin kannalta oli merkittävää, että olimme kumpikin läsnä haastattelutilanteissa, sillä nauhalta jälkikäteen kuunneltuna haastatteluihin olisi saattanut jäädä epäselvyyksiä.

Olemme kuvanneet tutkimuksemme toteutusta mahdollisimman tarkasti, sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka, kaikkia vaiheita koskeva selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2004, 217). Tutkimusraporttia eli tekstiä voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden arvioinnin osa-alueena (Eskola & Suoranta 1999, 220). Mäkelän (1990, 53) luotettavuudelle antamat kriteerit, analyysin toistettavuus ja arvioitavuus paranevat tarkan kuvauksen myötä. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus puolestaan tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt ovat esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53.)

Tutkimusteksti sekä heijastaa tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta että on itse todellisuus (Eskola & Suoranta 1999, 220-221). Olemme pyrkineet välittämään todellisuuden tunnun lukijalle kuvaten ja selittäen tuloksissa monipuolisesti maahanmuuttajanuorten näkemyksiä ja kokemuksia. Tulosten kuvaamista varten olemme poimineet aineistosta sitaatteja haastattelemiemme maahanmuuttajanuorten kokemuksista ja tuomme ne lukijalle nähtäväksi. Luotettavuuden lisäämiseksi olemme poimineet sitaatit käyttäen koko aineistoa, emmekä perusta tulkintojamme vain satunnaisiin poimintoihin tekstistä (Mäkelä 1990, 53). Koska aineistomme koostuu kahdeksan yksittäisen maahanmuuttajanuoren haastatteluista, tutkimustuloksia ei ole syytä yleistää. Emme edes pyri yleistykseen, vaan kuvaamaan haastattelemiemme nuorten kokemuksia. Tutkimuksessa maahanmuuttajanuorten kokemusmaailma on heidän omansa, mutta haastatteluista löytyi myös yhteisiä piirteitä ja yhteisiä käsitteitä. Siten haastattelut paljastavat ainutlaatuisuuden lisäksi myös jotain yleistä maahanmuuttajanuorten kokemuksista. (ks. Laine 2001, 28.)

Koimme aloittelevina tutkijoina maahanmuuttajanuorten alkuperäisten kokemusten saavuttamisen haastavana tehtävänä, joten tarkastelimme tutkimuskohdettamme ymmärrettävästi ulkopuolisin silmin. Haimme haasteeseen apua perehtymällä aiheeseen kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimustulosten avulla jo ennen haastatteluja, mutta myös työmme jokaisessa seuraavassa vaiheessa. Kirjallisuudesta ja tutkimustuloksista haimme apua myös vahvistuvuuteen, jolla Eskola ja Suoranta (1999, 212-213) tarkoittavat sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Etenkin monikulttuurinen koulu sekä haasteet ja mahdollisuudet – kappaleissa olemme pyrkineet vahvistuvuuteen aikaisempien tutkimusten avulla. Monikulttuurinen liikunta – kappaleessa emme tähän yhtä paljoa pystyneet, sillä aiheesta on vain vähän aikaisempia tutkimustuloksia.

## 8 KOULU MAAHANMUUTTAJANUORTEN KOTOAUTUMISEN KENTTÄNÄ

### 8.1 Monikulttuurinen koulu

Koulut kansainvälistyvät ja monikulttuuristuvat maahanmuuttajien lisääntymisen myötä. Maahanmuuttajaoppilaita on Suomen koulujen perusopetuksessa Opetushallituksen (OpetushallitusB) mukaan tällä hetkellä 16 000 ja lukiossa ulkomaan kansalaisia tai vieraskielisiä oppilaita opiskelee 1890. Monikulttuurinen koulu syntyy eri kulttuurien kunnioittamisesta ja niiden tasa-arvoisesta rinnakkaiselosta. Ei pelkästään siitä, että siellä opiskelee eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia oppilaita. (Ikonen 1994, 75-76.)

Haasteena Suomen kouluissa on Buchin (1994, 41) mukaan kansallisen kasvatuksen muuttaminen monikulttuuriseksi. Suomalaisen koulun tärkeimpiä tehtäviä on ollut kansallisen yhtenäisyyden, yhteisten normien ja arvoisältöjen juurruttaminen sekä vahvistaminen. Opetus on perustunut monokulttuuriseen, kansallisvaltiolliseen yhteiskuntamalliin. (Buchi 1994, 41.) Perinteinen koulu Suomessa ei Toukomaan (1994,7) mielestä ole huomionnut kulttuurivähemmistöjen lähtökohtia eikä erityisominaisuuksia. Pyrkimyksenä on lähinnä ollut sulauttaminen eli assimilaatio, joka ei ole kulttuurisesti hyväksi vähemmistöjä kohtaan (Toukomaan, 1994, 7). Monokulttuurisesta siirtyminen monikulttuuriseen ei ole helppoa. Muuttuvassa maailmassa koulu ja opettajat kohtaavat yhä uusia tehtäviä, joista yhtenä on juuri kansallisen kasvatuksen muuttaminen monikulttuuriseksi. (Buchi 1994, 41.)

Berry (1996, 309) jaottelee monikulttuurisen koulun kolmeen eri tyyppiin: etnis-spesifiseen, ongelmakeskeiseen ja monikulttuuriseen. Etnis-spesifisessä koulussa tarjotaan muista kulttuureista tulleille oppilaille omia opetusryhmiä. Ongelmakeskeisessä tyypissä huomio kohdistetaan vähemmistökulttuurin koulunkäynnissä havaittuihin yleisimpiin ongelmiin, joita ovat yleensä vaikeudet oppia valtakulttuurin pääkieli sekä korvaavat kurssit ”kulttuurisesti jälkeenjääneille”. Monikulttuurinen koulu korostaa monikulttuurisia tietoja ja taitoja ja sen opetusmateriaali edustaa kaikkia maailman valtakulttuureja. Opetuksessa pyritään lisäksi antamaan taitoja kulttuuristen erilaisuuksien kanssa elämiseen. Kaikille kolmelle koulutyypille on yhteistä monikulttuurisuuden mukaanotto koulusysteemiin, jotta

lapset hyväksyisivät sen myös muussa yhteiskunnassa. Samalla kouluissa yritetään muodostaa linkkejä valtaväestön ja vähemmistöön kuuluvien lasten välille, jotta kohtaamiset tulevaisuudessa esimerkiksi työelämässä helpottuisivat. (Berry 1996, 309.)

Käsitlemme monikulttuurista koulua opetussuunnitelman, opettajan sekä oppilaan näkökulmasta, jotka Berryn (1996, 308) mukaan muodostavat monikulttuurisen opetuksen kolme pääosaa. Näiden kolmen muuttujan välinen suhde on monimutkainen, jossa kulttuuriset erot ja yhtäläisyydet on ymmärrettävä. Tavallisin tapaus on se, että koulu ja opettaja kuuluvat valtakulttuuriin, mutta oppilas ei. Kouluissa ilmenee kuitenkin muitakin malleja. Esimerkiksi alueilla, joissa on paljon maahanmuuttajia, saattavat opettaja ja oppilaat kuulua eri kulttuuriin kuin koulu ja muu yhteiskunta. Kaikissa kulttuurisen erilaisuuden tapauksissa nousevat esille kysymykset koulun opetussuunnitelmasta ja arvioinnista. (Berry 1996, 308.)

### 8.1.1 Tavoitteet ja sisällöt

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 34) määrittelee maahanmuuttajiksi Suomeen muuttaneet sekä Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret. Maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004, 34) ja lukion opetussuunnitelman perusteita (2004, 22) ottaen huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten kieli, kulttuuri, maahanmuuton syy, maassaoloaika sekä aikaisempi koulunkäynti. Samalla vastaanottava kouluyhteisö saa kokemuksia vieraasta kulttuurista ja mahdollisuuden tarkastella kriittisesti oman yhteisön kulttuuria. Tietous eri kulttuureista auttaa myös hälventämään outouden leimaa ja stereotyyppisiä käsityksiä kaukana Suomesta asuvista etnisistä ryhmistä. Erilaisten kulttuurien huomioiminen helpottaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista. (Liebkind 1994, 231; Marjak 1998, 12; Toukomaa 1994, 7-8.)

Kulttuurien huomioiminen ei kuitenkaan näytä toteutuvan käytännössä. Jokaisessa haastattelussa keskustelimme oman kulttuurin huomioimisesta ja jokainen haastateltava nuori oli sitä mieltä, ettei ollut saanut tuoda omaa kulttuuriaan riittävästi esille. Myös Miettisen ja Pitkäsen (1999, 27) tutkimuksen mukaan opettajat eivät useinkaan ota opetuksessaan huo-

mioon oman kulttuurin merkitystä maahanmuuttajille. Joskus oppilaiden omat kulttuuriset käytännöt nähdään jopa ei-toivottavina ominaisuuksina, joiden ei haluta näkyvän. Pitkän ajan kuluessa kohtelu saattaa johtaa eriarvoisuuden lisääntymiseen. (Miettinen & Pitkänen 1999, 27-28.) Vaikka haastattelemamme nuoret kokivat, etteivät olleet saaneet tuoda kulttuuriaan riittävästi esille, niin eräällä tytöistä oli myös kokemuksia oman kulttuurin esille tuomisesta koulun tunneilla. Huomioiminen näyttäisi hänen mukaansa onnistuvan melko vähällä vaivalla, esimerkiksi tytön seuraavassa kuvaamin keinoin.

*”...sillon yläasteella vai oliko se silloin opettaja sano, et sää voit tuoda jotain omaa musiikkia ja voidaan tanssii, sä voit noin tehdä, mä muistan...” Tyttö2*

*”Ja sitte musiikkitunnilla täällä mä laulan kurdiks. Tai mä rumpuilla tai sillai. Mä osasin...” Tyttö2*

Perusopetuslain (Valtion säädöstietopankkiA) mukaan Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Kaikilla maahanmuuttajilla on peruskoulun suorittamisen lisäksi oikeus saada peruskouluun valmistavaa opetusta noin puolesta vuodesta yhteen vuoteen. Valmistavan opetuksen tarkoituksena on perehdyttää maahanmuuttajaoppilaat suomen kieleen, kulttuuriin ja suomalaisen koulun työtapoihin. Opetuksella pyritään edistämään myös oppilaiden oman äidinkielen ja kulttuurin tuntemusta. Samalla oppilaat saavat opetusta koulun eri oppiaineissa. (Miettinen & Pitkänen 1999, 7; Ruusunen 1998, 19; Öster 1998, 27-28.)

Kaikki haastattelemamme maahanmuuttajanuoret olivat olleet valmistavassa opetuksessa ennen peruskouluun siirtymistään. Suurin osa heistä piti valmistavaa opetusta turvallisena tapana uuteen elämäntilanteeseen totuttelussa. Österin (1998, 27-28) mukaan turvallisuus edistää oppimista ja helpottaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista suomalaiseen kouluun. Valmistavan luokan turvallisuus ei haastattelujen mukaan kuitenkaan säily siirryttäessä normaaliopetukseen. Tutkimuksemme maahanmuuttajanuorten mielestä siirtyminen valmistavan luokan turvallisesta ilmapiiristä normaaliin luokkaan oli jopa pelottava kokemus.

*”Sillon oli pelottavaa, opettaja puhui ku me oltiin siellä Cygnaeus-koulussa, niin se sano, että nyt te meette, tää vuosi te ootte ollu kaikki yhdessä ja sitten me oltiin siellä kato me emme oppinut siellä mitään, me puhuttii koko ajan omaa kieltä, kurdia, se ei ollu yhtään hyvä, ku me oltiin vaa kurdilaisia, meil ei ollu tulkkia, ei ollu hyvä. Ja sitten se sano meille, että meette suomalaisten luokkaan, suomalaisten kanssa ryhmässä, nii ei, kaikki melkeen itki ei haluta suomalaisten kaa, ei osata puhua, me emme ymmärrä mitään. Se sano kyllä te opitte vielä, saatte kavereita. Sit me menttiin...” Tyttö1*

Perusopetuksessa maahanmuuttajaoppilaalle voidaan laatia oma oppimissuunnitelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumisohjelmaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 34). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 34) mukaan maahanmuuttajaoppilasta tulee suomen/ruotsin kielen ja oppilaan äidinkielen opetuksen lisäksi tukea muillakin oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. Myös lukion opetussuunnitelman perusteiden (2004, 22) mukaisesti maahanmuuttajilla on mahdollista saada tukea niin, että he selviävät lukio-opinnoistaan edellytyksiään vastaavalla tavalla. Lukiossa maahanmuuttajalle voidaan opettaa koulun opetuskielen mukaan määrättyä äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta suomea tai ruotsia toisena kielenä, mikäli hänen kielitaitonsa ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen. Lisäksi lukiossa voidaan peruskoulun tavoin järjestää maahanmuuttajille oman äidinkielen opetusta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, 22) Oman äidinkielen opetus koulussa saatetaan opetussuunnitelmien tavoitteista huolimatta kokea vähäiseksi. Eräs haastattelemistamme nuorista koki näin ja perusteli vapaa-ajan viettoaan muiden maahanmuuttajien kanssa sillä, ettei halua unohtaa omaa äidinkieltään.

*”Joo, onhan niitä (suomalaisia kavereita), mutta ne on niinkun koulussa ja sillein, mutta en mä ulkopuolella oo niitten kaa, koska mun on pakosti oltava omanmaalaisten kanssa. Mä tuun niitten kanssa paremmin toimeen ja sillein niinkun mä viihdyn enemmän ja me mennään yhdessä pelaamaan jalkapalloa ja ollaan yhdessä ja se on parempi olla, koska oma äidinkieli niinku heikompi, jos koko ajan suomalaisten kanssa. Ja muutenkin on koulussa ja puhuu koko ajan suomea, niin on pakosti oltava omanmaalaisten kanssa, koska sitä kieltä ei niinkun sitten unohtaa, niinkun sitä omaa äidinkieltä, koska sitä opetustakaan ei oo niinkun hirveesti tässä suomessa. Kaks tuntia viikossa on mahdollisuutta...” Poika1*

### 8.1.2 Monikulttuurinen opettaja

Monikulttuuriselle opetukselle asetettuja tavoitteita ovat Matinheikki-Kokon (1999, 10-12) mukaan monikulttuurinen filosofia, kaikkien oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet, hyvät etniset suhteet ja monikulttuurinen kompetenssi. Suuri osa koulussa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta on suunnittelematonta ja ilmenee juuri erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Talib 2005, 29). Opettaminen vaatii joskus hyvinkin nopeita päätöksiä tai vaikeiden ristiriitojen ratkaisemista. Arjen kiireessä opettaja saattaa joutua tekemään vain pinnallisia oletuksia oppilaistaan, koska suurten opetusryhmien vuoksi opettajalla ei ole ainakaan aluksi aikaa tutustua oppilaisiin kunnolla. (Talib ym. 2004, 123, 130.) Haastatteluissamme nuoret olivat sitä mieltä, että suuret ryhmäkoot vähentävät opettajan mahdollisuuksia maahanmuuttajanuoren auttamiseen. Suuret ryhmäkoot koettiin jopa oppimista häiritsevänä tekijänä ja moni pyrkiikin valitsemaan kurssien ryhmät niiden osallistujamäärän mukaan.

*”Kyllä (on saanut apua opettajilta), mutta ei lukiossa opettajat auta, ei kerkii opettaja autammeilla.” Poika3*

*”Kolkyt, joskus on nelkytä (opetusryhmän koko), mut me aina tehään silleen, mä aina käyn opolla ja sitten mä kysyn, että miten monta oppilasta siinä ryhmässä on. Jos on iso ryhmä, nelkyt tai kolkyt tai kolkytviis, se opo siirtää sen, että sä voit mennä toisessa jaksossa, siel on vähemmän ihmisiä. Aina ensimmäisessä jaksossa, vaikka historia ykkönen, kaikki käy ensimmäisessä silleen, siel on paljon porukkaa, mutta toisessa jaksos siel on vähemmän. Nyt tällä hetkellä historia on menossa, siel on joku kolkytviis, nelkyt oppilasta. Mä en menny sinne, mut ens jaksossa siel on kakstoista oppilasta, mä menen sinne, siel on parempi.” Tyttö1*

Opetusryhmien kokoon liittyvät osaltaan myös opettajan mahdollisuudet eriyttää opetusta. Monikulttuurisen ryhmän opetus vaatii Miettisen ja Pitkäsen (1999, 27) mukaan eriyttäviä tukitoimia ja opetustyön haasteena onkin didaktiikka, jossa oppilaita kohdellaan eri tavoin. Eriytävien tukitoimien avulla autetaan oppilaita kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan säilyttäen samalla oman kulttuuri- ja kielitaustansa (Miettinen & Pitkänen 1999, 27). Haastattelemlamme nuorilla oli hyvin ristiriitaisia mielteitä eriyttämisestä. Toisaalta nuoret toivoivat voivansa olla yksi oppilas muiden joukossa ja kertoivat, että he eivät halua jatku-

vaa ohjausta ja erikoishuomiointia opettajalta. Toisaalta taas selkeiden ohjeiden anto sekä tarvittaessa asioiden selittäminen ja tarkentaminen maahanmuuttajille erikseen koettiin koulutyötä helpottaviksi tekijöiksi varsinkin alkuvaiheessa.

*”No opettajan vain niinkun pitää sillein niinkun mun opettaja on tehny, että katsoo niinkun mitä ulkomaalaiset osaa ja mä tiedän että niikun, että jos urheilujutuissa jos ei pärjää niin sitten se niinkun jollain tavalla auttaa siinä, opettaa sitä sillein, että miten sitä nyt sanois...sillein, että ulkomaalaisille, eihän ne mitään erilaisia ihmisiä oo kun suomalaisetkaan, kielellisesti ja eihän siinä muuta niinkun ihmiset on samanlaisia kaikki. Niin eihän niitä tarvii niinkun mitenkään erilailla kohdata...” Poika1*

*”Mun mielestä ni liikuntaopettaja, jos sanotaanko kaikki tääl suomalaisille ja maahanmuuttajille vähä eri juttu. Liikuntaopettajat puhuu ihan nopee ’tädädädä’ tämmöne, mutta pitää liikuntaopettaja maahanmuuttajalle selittää, että mitä sä teet, mikä ryhmä, semmonne... Joskus ku, nii semmosii tanssi, semmonen ku vanhatanssi, se on vähän maahanmuuttaja kaikille vaikea... Ku ne osaa, nämä suomalaiset yläasteella tai ala-asteella tai ni kulttuurista, isä ja äitistä näkee tai joku juhla, ni opettelee. Ei ne ulkomaalaiset, sitä vähä pitää huomioida.” Poika3*

Monikulttuurisessa luokassa työskentelevälle opettajalle eriyttäminen asettaa tutkimuksemme ristiriitaisten tulosten vuoksi haasteita. Myös Miettisen ja Pitkäsen (1999, 27) mukaan eriyttäminen on haasteellista. Opettajalla tulisi heidän mielestään olla monipuolista kulttuurintuntemusta, ymmärtävä ja suvaitseva mielenlaatu sekä kärsivällisyyttä ja didaktisia erityisvalmiuksia, jotta opetus olisi laadukasta myös vähemmistöoppilaiden kohdalla (Miettinen & Pitkänen 1999, 27). Haastattelemamme maahanmuuttajanuoret kertoivat pitävänsä hyvän opettajan piirteinä juuri ymmärrystä ja kärsivällisyyttä. He toivoivat opettajan osaavan myös huomioida kulttuuritaustoista lähtevät kiellot hienotunteisesti.

*”No, kysellä aina, et ymmärsitsä (opettajan kohdatessa maahanmuuttajan). No se riippuu vähän ihmisestä, jos oot ollu kauan Suomessa, kyllä ite ymmärtää. Mut jos se on asunu vähän Suomessa, se ei ymmärrä, se on aina silleen yksin ja se ei tajuu, sit on hyvä et kysette häneltä, et ymmärtääks sä, et haluuks sä tulla mukaan, yrittää tai silleen. Et yrittää, et hänki on mukana.” Tyttö1*



*”No vähän riippuu kauan se on asunu Suomessa, mutta jos hänellä kulttuuri tai uskonto kieltää jotain, hän ei mene uimaan tai hän ei tanssi poikien kanssa tai jotain näin. Sit se pitää ymmärtää mun mielestä. Tai sit jos hän on asunu vähän aikaa Suomessa, hänen pitää mennä kysymään, et ymmärtääkö hän ja jos hän tulee mukaan...” Poika3*

Kulttuuri luo sen tulkintoja sisältävän tietovaraston, joka vuorovaikutukseen osallistujalla on. Muista kulttuureita tulevia oppilaita kohdatessaan opettajan tulisi olla tietoinen omista uskomuksistaan, etteivät hänen verbaalinen ja nonverbaalinen viestinsä olisi ristiriitaista. (Talib 2002, 84-85.) Opettajien ja koulun henkilökunnan monikulttuurista ammatillisuutta tulisikin kehittää vastaamaan sekä maahanmuuttajataustaisten että syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden koulutustarpeita. Yksi tärkeimmistä tavoitteista olisi herättää oppilaissa inhimillisiä asenteita. (Matinheikki-Kokko 1999, 10-12.) Miettisen ja Pitkäsen (1999, 27) mielestä opettajien tulisi myös muistaa, että he vaikuttavat omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään suomalaisten oppilaiden suhtautumiseen eri maista tuleviin oppilaisiin. Liebkindin, Jasinskaja-Lahden ja Saaramon (2000, 138-146) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajanuoren kokemukset opettajan heihin kohdistamasta huomiosta ja palautteesta sekä opettajan uskomisen nuoren koulumenestykseen parantavat maahanmuuttajaoppilaan koulusopeutumista. Onnistuneet kulttuuriset kohtaamiset ja oppilaiden menestyminen helpottavat edelleen asennemuutosta (Matinheikki-Kokko 1999, 10-12).

### 8.1.3 Maahanmuuttajaoppilas

Liebkindin ym. (2000, 138-139) sekä Talibin (2005, 17) mielestä koulua voidaan maahanmuuttajanuorilla käyttää sopeutumisen mittarina. Käyttäytymis- ja akkulturaatio-ongelmat, esimerkiksi sosiaalisten ja kommunikatiivisten taitojen puute tai kyvyttömyys sopeutua valtaväestön kulttuuriin, ilmenevät miltei poikkeuksetta myös kouluympäristössä (Liebkind ym. 2000, 138-139; Talib 2005, 17). Suurimmat ongelmat maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa ilmenevät Soutamon, Säilyn ja Viljasen (1998, 36) mukaan puberteetti-ikänsä vaiheessa, jolloin nuori etsii itseään ja persoonallisuuttaan. Kun tähän kuohuntavaiheeseen vielä liittyy uuden kulttuurin kohtaaminen, reaktio voi olla yllättävä. Nuori saattaa kieltää oman kulttuurinsa kokonaan ja pyrkiä sulautumaan ihannoimaansa valtakulttuuriin, koros-

taa oman kulttuurinsa piirteitä vahvistaakseen identiteettiään protestina valtakulttuurille tai oppia löytämään kummastakin hyviä puolia. (Soutamo ym. 1998, 36.)

Koulu on perheen jälkeen kouluikäiselle lapselle tärkein sosiaalinen ympäristö (Rekola 1994, 5). Maahanmuuttajanuori kohtaa uuden kulttuurin, kielen, uudet käyttäytymissäännöt, erilaiset rooli-dotukset ja uuden opetustyylin ennen muuta koulussa (Kosonen 1994, 191). Koulun ilmapiiri, opettajien ja luokkatovereiden suhtautuminen maahanmuuttajaan, ystävyyssuhteet yli kulttuurirajojen sekä se, kuinka erilaiset kulttuurit otetaan huomioon koulutyössä vaikuttavat merkittävästi maahanmuuttajaoppilaan sopeutumiseen (Liebkind ym. 2000, 144-145; Talib 2002, 53, 54). Haastattelemiemme maahanmuuttajanuorten suhteet suomalaisnuoriin vaihtelivat suuresti. Osalla nuorista oli paljon kontakteja suomalaisiin oppilaisiin, kun taas osalla vain harvoja kontakteja.

*”On (suomalaisia ystäviä), koko koulu tunne meitä. Aina ku me ei olla koulussa kaikki soittelee, missä te ootte, täällä on niin hiljasta. Oikiasti ne on tosi meidän kavereita, me sanotaan, miks te ootte niin hiljasia, me aina vitsaillaan niitten kans ja kaikkea.” Tyttö1*

*”No mulla ei oo paljon (suomalaisia ystäviä). Mulla on yksi, mutta paljon vanhempi kuin minä. Mun yksi englantinopettaja on mun kavერი. Niin eli mä käyn ehkä muutaman kerta vuodessa heidän kotiin. Eli kun mä olin Huhtaharjun koulussa, siellä sitten mä olin maahanmuuttajan luokassa. Kun mä opiskelin kuusi kuukautta kieltä, sitten sen jälkeen muuta, mä olin ihan normaaliluokassa englannin tunnilla, koska se ope oli tosi kiva ja autto mua paljon ja nyt me ollaan ystäviä...” Tyttö3*

*”Mut ei mulla ole mitään (suomalaisia ystäviä), mulla ei ole ketään ystäviä. Mulla on yksi ystävä omanmaalainen, hän on mun luokkatoveri. Joka tunnilla me ollaan yhdessä...” Tyttö4*

Tutkimuksemme haastatteluista ilmeni, että erityisesti sosiaalisuudella ja ihmissuhteilla tuntui olevan myönteinen merkitys maahanmuuttajien koulusopeutumiseen ja suomalaisiin oppilaisiin tutustumiseen. Myös maahanmuuttajien määrällä koulussa näyttäisi olevan merkitystä oppilaiden suhtautumistapoihin. Opetushallitus (1995, 21-23) pyrki kartoittamaan kulttuureiden välisen vuorovaikutuksen tilannetta kyselyn avulla. Sen

mukaan koulut, joissa oli paljon ulkomaalaisia oppilaita, arvioivat kulttuurien välisen vuorovaikutuksen muita kouluja positiivisemmaksi (OpetushallitusA 1995, 21-23). Liebkindkin (1994, 217) toteaa niin muiden maahanmuuttajien määrän koulussa kuin varsinkin samaa kieltä puhuvien vaikuttavan maahanmuuttajanuoren sopeutumiseen positiivisesti. Edellä esitellyt aikaisemmat tutkimustulokset tukevat oman tutkimuksemme tuloksia, sillä haastattelemamme nuoret kokivat maahanmuuttajien vähäisen määrän negatiivisena asiana. Koulussa ei heidän mielestään aikaisempien maahanmuuttajanuorista olevien kokemusten puutteen vuoksi osattu kohdata maahanmuuttajia oikealla tavalla.

*”Mut meidän koulus taas, siel ei yhtään ulkomaalaisia ku minä ja mun sisko ja kaks jätkää varmaan. Ne ei otta yhtään huomioon, ne kato niinku suomalaisetki meitä. Me aina valitetaan tästä. Me sanotaan niille rehtorille, teidän pitää ottaa huomioon, me ollaan ulkomaalaisia. Ei, ne sanoo teki ootte niinku Suomes, teidänki pitää olla, mä sanon okei, mut sit se on vähä epäreiluu, ku ei ymmärrä jos ku tulee kokeita, kato mä en ymmärrä kysymystä.” Tyttö1*

Tasoerot ja valmiudet maahanmuuttajanuorten kesken ovat suuria ja maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaankin peruskouluun tai lukioon ikä- ja taitotasoa vastaavalle luokalle (Peltonen 1998, 7-15; Talvitie 1994, 11). Suomeen muuttavat oppilaat tulevat maahamme monista eri syistä ja heidän taustansa, niin kielen, kulttuurin kuin koulutuksenkin puolesta eroavat toisistaan. Maahanmuuttajan opetus tulisikin olla juuri omaan tilanteeseen sopivaa. Tällöin myös koulun valinnalla on merkitystä maahanmuuttajan kannalta. Esimerkiksi koulun kokemuksella maahanmuuttajien opetuksesta, vieraskielisillä luokilla ja eri painotteisilla kouluilla on merkitystä. (Rekola 1994, 5.)

Talvitie (1994, 11) kuvaa suomalaisiin koulun käytäntöihin, suomen kieleen ja uusiin oppisisältöihin totuttelun olevan valmistavasta opetuksesta huolimatta hankalaa, sillä oppilaan kotimaan koulujärjestelyt ovat saattaneet olla hyvinkin erilaiset. Jokaisen maahanmuuttajan onkin omalla kohdallaan ratkaistava kulttuurien väliset erot (Talvitie 1994, 11). Lisäksi oppilaan ja opettajan suhde saattaa olla aivan toisenlainen kuin kotimaassa ja käyttäytymiserot heidänkin välillään suuria (Kosonen 1994, 191). Jokaisen

haastattelemamme nuoren koulunkäynti oli käytännössä alkanut vasta Suomessa. Omien kotimaidensa koulujen he kuvasivat olevan hyvin erilaisia Suomen kouluihin verrattuna.

*”Se koulukaan ei ollu siellä pakko. Mun iskä ja nää ei tienny, et mä käyn koulua. Iskä aina hoiti omaa asiaa ja äiti oli kotityönä ja me vaan vähän niinku silleen mentiin treffeille tai silleen niinku kaverit kaikki meni ja sit määki lähdin niitten kanssa. Se oli vähän silleen... Mä en oppinu yhtään mitään siellä, et en mä voi täällä sanoo, et mä opin tän siellä, mulla se oli näin, en mitään! Siellä vaan leikittiin ja käytiin koulussa. Ja jos mä halusin mun numero nousis, mä laulasin opettajalle.” Tyttö2*

Aikaisemmalla koulutaustalla voi olla vaikutusta siihen, mitkä kouluaineet koetaan mieluisiksi. Räsänen (2002, 97) mukaan maahanmuuttajanuoret saattavat kokea reaaliaineiden aihesisällöt etäisinä ja ei-kiinnostavina. Suomen kieltä, Suomen historiaa, maantietoa ja kulttuuria tuntematon tarvitsee runsaasti tukitoimia, jotta pääsee samalle tasolle muiden oppilaiden kanssa (Räsänen 2002, 97). Tutkimuksemme maahanmuuttajanuoret kokivat liikunnan mukavimpana sekä vahvimpana aineena johtuen omasta pärjäämisestä aineessa. He myös kokivat olevansa tekemisissä muiden oppilaiden kanssa liikuntatunneilla muita aineita enemmän. Liikunnan lisäksi osa haastatelluista piti matemaattisia aineita mukavina, koska näissä koettiin olevan muita teoria-aineita vähemmän kieliongelmiä. Yhdelle haastatelluista englanti oli kaikkein mieluisin kouluaine ja hänen haastattelussaan englannin kielen taito helpotti kielellisiä vaikeuksia. Suurin osa haastatelluista piti kuitenkin englantia vaikeimpana aineena historian lisäksi. Ongelmia näissä aineissa aiheutti etenkin suomen kielen ymmärtäminen.

Suomen kielen opiskelun lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden pitäisi pystyä opiskelemaan tällä kielellä muiden aineiden asioita ja etenemään muiden oppilaiden kanssa samassa aikalaulussa. Tämän vuoksi suoraan peruskoulun yläluokalle tulevien maahanmuuttajanuorten tilanne on alaluokkia hankalampi. Maahanmuuttajanuorilla, jotka ovat käyneet vain yläasteen Suomessa, onkin usein hankaluuksia saada tarvittavat valmiudet jatko-opintoja varten. (Ikonen 1994, 83-84.) Jatko-opintoihin maahanmuuttajaoppilaat voivat hakea niin yhteishaussa kuin jälkihaussakin. Eräs haastattelemistamme pojista suoritti parhaillaan 10-luokkaa, jotta hänellä olisi paremmat mahdollisuudet jatko-opintoihin. Jyväskylän keskustan lukioiden korkeiden pääsyvaatimusten vuoksi kaksi tutkimuksemme tytöistä ja yksi

pojista opiskeli keskustan ulkopuolisissa lukioissa, joihin on keskustan lukioita matalammat pääsyvaatimukset. Eräs tyttö puolestaan hankki perus- ja lisäopetusta Oksakoulutuksesta, jota tarjotaan henkilöille, joilta puuttuu perusopetuksen päättötodistus. Sen tarkoituksena on antaa mahdollisuus jatko-opinnoille.

## 8.2 Haasteet ja mahdollisuudet

*”No mulla yleensä koulu alkaa joskus kahdeksalta, yhdeksältä tai kymmeneltä... Okei tämä kerho on maanantaina ja keskiviikko. Jos on kerho, mä tuun kerhoon. Jos mul ei oo mitään läksyä, mä en tuu tänne, mä oon kotona. Jos jaksan, teen vähän läksyjä tai katon läksyjä ja sitten sen jälkeen katon TV:tä. On siis mulla pikkusisko, mä oon hänen kanssa, mä tykkään niin valtavasti. Okei ja sitten jos on iltalukio, mä meen aamuun normaalikouluun ja sen jälkeen mä meen kirjastoon vähän opiskelen ite ja sen jälkeen mä meen iltalukioon. Se loppuu joskus yhdeksältä, mieti, se on niin myöhään. Sen jälkeen mä tuun kotiin, mä meen syömään. Sitten vähän aikaa istuskelen ja sitten sen jälkeen mä meen nukkumaan ja taas huomenna kouluun...” Tyttö1*

Edellä oleva sitaatti kuvaa jokaisessa haastattelussa esiin nousutta seikkaa; maahanmuuttajanuoret käyttävät koulunkäyntiin paljon aikaa. Normaalin koulupäivän lisäksi kaikki tutkimuksemme nuoret kävivät maahanmuuttajille suunnatussa läksykerhossa. Osa säännöllisemmin, osa silloin kuin heille tuli siihen tarvetta. Yksi tytöistä kävi normaalin lukion lisäksi iltalukiota ja hänen aikansa kului suurimmaksi osaksi koulun ja kotitehtävien parissa. Kaikki tutkimuksemme nuorista näkivät koulun erittäin tärkeänä tulevaisuutta ajatellen. Kaikki myös halusivat kotoutua Suomeen ja näkivät tulevaisuutensa Suomessa.

*”No koulu mun mielest (on tärkeää sopeutumisen kannalta). Mä oon oppinu paljon alussa ja mä oli ihan sillee, mä en osannu, mut kyllä nyt pysyy kaikessa mukana ja joo koulu on tosi hyvä.” Poika2*

*”Mun tulevaisuus on koulu. Eli siis koulussahan ihminen kasvaa, siis opiskelee. Elämä on opiskelua...” Poika4*

Koulun tärkeys käy ilmi myös Sosiaali- ja terveysministeriön (1994, 87) pakolaisten elämästä Suomessa tehdystä haastattelututkimuksesta, jossa opiskelu ja koulussa menestymisen osoittautuivat olennaisiksi osiksi maahanmuuttajanuorten elämää. Talib (2005, 12) lisää maahanmuuttajaoppilaiden varhaisen tietoisuuden koulutuksen merkityksestä parantavan menestymistä uudessa maassa. Hyvästä koulutuksesta huolimatta työnhaku ja työpaikan saaminen saattaa olla hankalaa. Osalla tutkimuksemme nuorista oli jo tiedossa ammatti, johon he tulevaisuudessa haluaisivat. Muutamat nuoret ilmaisivat kuitenkin huolensa maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksista koulutuksesta riippumatta.

*”Koska mä tien mä en saa mitään ammattii. Koska me on vaikee saaha silleen, ku kato pitää mennä ylioppilas tai niinku sillai, kun mulla niin huono englantti...” Tyttö2*

*”Mun sisko esimerkiksi sano, että mulla on yksi ystävä, jolla on monta ammattia, mutta ei saanut vielä töitä, se mua niinkun vähän. Niin, että vaikka jos mä opiskelisin niin paljon ja osaisin kieltä ja enkä saisi töitä...mitä sitten...” Tyttö3*

Jasinskaja-Lahden ym. (2002, 209) tutkimuksen tulokset osoittavat, että rasismi- ja syrjintäkokemukset ovat melko yleisiä maahanmuuttajien keskuudessa, niin työelämässä kuin muussakin arkielämässä. Heidän tutkimuksessaan puolet työtä hakeneista maahanmuuttajista kertoi kokeneensa ainakin kerran, että ei ollut saanut työtä ulkomaalaistaustansa vuoksi (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 209). Talibin (2005, 12) mukaan maahanmuuttajanuorten vahva koulutusmotivaatio säilyy mahdollisesta työttömyydestä, kilpailusta koulutuspaikoista ja eri instituutioissa koetusta epätasa-arvoisesta kohtelusta huolimatta. On tuloksia myös siitä, että koulutusmotivaation säilyttäminen ja opiskeluun panostaminen kannattavat (Talib 2005, 12). Esimerkiksi Jasinskaja-Lahden ym. (2002, 129) tutkimuksen mukaan työllisyyteen myönteisesti vaikuttavia asioita ovat pienten kulttuurierojen lisäksi hyvä koulutus ja kielitaito.

### 8.2.1 Kieli

Puhuimme jokaisen haastateltavamme kanssa kielitaidon merkityksestä. Rekola (1994, 6) kuvaa suomen kielen oppimista maahanmuuttajaoppilaalle suureksi haasteeksi. Maahan-

muuttaja elää suomalaisessa kieliyhteisössä, joten ympäristö tukee hänen suomen kielen opiskeluaan. Alussa oppilas oppii arkielämän perussanastoa ja kielen rakenteita niin, että hän selviää jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa. Opiskelun edetessä oppilas harjaantuu ymmärtämään ja puhumaan suomea niin, että hän yhä aktiivisemmin pystyy osallistumaan esimerkiksi eri aineiden opiskeluun ja harrastuksiin. (Rekola 1994, 6.) Pietikäisen (1994, 45) mukaan kaksikielisyys vaatii myös perheissä aktiivista työpanosta. Haastavaa uuden kielen opiskelusta tekee se, että äidinkielen merkitys on niin suuri. Äidinkieli on ajattelun kieli, jonka läpi maailman hahmotus tapahtuu. (Sinko 1994, 29.)

Kielitaidolla ja kahden kielen hallitsemisella on yhä suurempi merkitys monikulttuurisessa ja monikielisessä maailmassa. Kahden kielen hallitseminen, sulautuminen kahteen eri kulttuuriin ja kahteen eri verbaaliseen ympäristöön avartaa yksilöä henkisesti. Kahden kielen hallitseminen on eduksi työelämässä Suomessa sekä solmittaessa suhteita muihin maihin. (Pietikäinen 1994, 46.) Eräs haastattelemistamme pojista oli asunut Venäjällä ennen Suomeen muuttoaan ja hallitsi kolme kieltä. Hän pitikin kielitaitoa hyödyllisenä tulevaisuutta ajatellen ja koki venäjän kielen taidosta olevan hyötyä myös Suomessa. Muutkin tutkimuksemme nuoret olivat sitä mieltä, että kielen oppiminen on tärkeää ja kielitaidosta koettiin olevan hyötyä esimerkiksi suomalaisten kavereiden hankkimisessa.

*”No alussa, kun mä en osannu kieltä, mulla oli aika vähän kavereita. Sitten kun mä osasin, niin tuli kavereita lisää lisää ja sit me ollaan niinku hyviä kavereita ja mennään toisiemme luo ja mää käyn heillä ja ne tulee meille.” Poika4*

Maahanmuuttajanuorten mielestä alussa oli hankala toimia suomalaisen luokan mukana, sillä niin kieli kuin uusi kulttuurikin tuottivat ongelmia. Myöhemmin ongelmia on ollut esimerkiksi kokeisiin lukemisessa sekä koekysymysten ymmärtämisessä.

*”Vaikka mä ymmärsin, mitä siellä luki, mut kun mä en muistanu, koska ei se jää päähän. Ei se jäänyt millään vaikka luki niinkun kaks, kolme kertaa. Jos on suomen kielen taito ei oo niin vahva eikä oo Suomessa niin kauan, niin eihän sitä opi.” Poika1*

*”...mut sit se on vähän epäreiluu, kun ei ymmärrä jos tulee kokeita, kato mä en ymmärrä kysymystä, mä voin keksii omasta päästä vaikka mitä, mut jos mä en ymmärrä sitä kysy-*

*mystä, mä en osaa mennä eteenpäin mitä se tarkoittaa, en. Kato se on silleen, aina on koikeita, mä en ymmärrä sitä kysymystä, mä jätän sen kokonaan silleen. Sanon opettajalle, opettaja sano mä en voi enempää selittää, et ku se on jo tolleen selitetty, se riittää...” Tyttö!*

Liebkindin (2000, 175) maahanmuuttajien kielitaitoa koskevan tutkimuksen mukaan puutuva kielitaito vaikuttaa nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin kielteisesti. Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000, 120) tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttajanuorten parantunut kielitaito paransi heidän itsetuntoaan ja hallinnan tunnettaan, mutta ei lisännyt heidän tyytyväisyyttään elämään. Nuorten suomen kielen taito vaihteli heidän Suomessa oloaikansa mukaan: pitempään Suomessa asuneet osasivat paremmin suomea. Tutkimuksen tulosten valossa näyttää kuitenkin siltä, ettei parantunut suomen kielen taito sellaisenaan lisää maahanmuuttajanuorten tyytyväisyyttä elämään, eikä se suojaa heitä stressioireilta tai käytäytymisongelmilta. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 120.)

### 8.2.2 Suvaitsevaisuus – Syrjintä

Syrjinnän tietoisena tarkoituksena ei Jasinskaja-Lahden ym. (2002, 28) mukaan välttämättä ole vahingon tuottaminen. Syrjintä voidaan jakaa välittömään ja välilliseen syrjintään. Ensin mainitulla tarkoitetaan ihmisten erilaista kohtelua jonkin ei-hyväksyttävän perusteen, kuten ihonvärin, kansalaisuuden, uskonnon, etnisen taustan tai kulttuurin nojalla. Toiseksi mainitulla tarkoitetaan, että ihmisiä kohdellaan näennäisesti tai muodollisesti samalla tavalla, mutta tosiasiallisesti tämä kohtelu johtaa syrjintään. Rasismi voidaan määritellä sekä kielteisiksi kuvitelmiksi yksilöistä että kielteisiksi asenteiksi heitä kohtaan siksi, että he kuuluvat johonkin tiettyyn kansalliseen, etniseen, uskonnolliseen tai kulttuuriryhmään. Rasismi ilmenee kuitenkin myös tietoisena toimintana tai yleisinä olosuhteina. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 28.) Klassisen määritelmän mukaan rasismi ”koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toista ryhmää moraalisesti, älyllisesti ja kulttuurisesti ylivoimainen ja jonka ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle.” (ks. Liebkind 1994, 21). Rassistiset asenteet, muukalaisviha, rassistinen toiminta tai syrjintä eivät voi esiintyä ilman kansakunnan yleisen ilmapiirin, kulttuurin, politiikan tai tiedotusvälineiden antamaa tukea (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 30).



Opetushallitus (1995, 21) teki maahanmuuttajaopetuksen tukihenkilöille tutkimuksen, jossa selvitettiin suvaitsemattomia asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Sen mukaan alasteella oppilaat suhtautuivat myönteisesti maahanmuuttajaoppilaisiin, yläasteella ennakkoluulot lisääntyivät, ammattioppilaitoksissa esiintyi sekä psyykkistä että fyysistä väkivaltaa ja aikuisoppilaitoksissa esiintyi ”sivistynyttä” rasismia (OpetushallitusA 1995, 21). Makkonen (2000) kuvaa maahanmuuttajan joutuvan poliisin rikosilmoitustilastojen mukaan kantaväestöön kuuluvaan verrattuna keskimäärin kaksi ja puoli kertaa todennäköisimmin väkivallan uhriksi (ks. Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 30). Kiusatuksi joutumisen riskiä lisäävät koulukiusaamista tutkineen Salmivallin (2003, 30) mielestä esimerkiksi ulkoinen olemus, temperamentti, tietynlainen perhetausta ja kasvatuskäytännöt. Eniten riskiä lisäsivät arkuus, epävarmuus ja huono itsetunto (Salmivalli 2003, 30). Kiusaamista oli jokainen haastateltavistamme kokenut ainakin jossakin määrin.

*”Kyllähän ne nytten tuntee mua (suomalaiset oppilaat). Niinkun mulla on kyllä koulussa hauskaa, mutta sitten seiskalla ja kasillakin mulla oli ongelmia suomalaisten kanssa. Oli sellasia, mitkä oli niinkun kavereita ja sit oli sellasia, mitkä ei. Ne ei ollu sillein niinkun kavereita ja ne vaan oli sellasia, ketkä niinkun yritti kiusata.” Poika1*

Tytöillä kiusaaminen näkyi suurimmaksi osaksi sanallisena kiusaamisena eli haukkumisena ja nimittelynä, mutta osittain myös fyysisenä kiusaamisena. Esimerkiksi erästä tyttöä ja hänen siskoaan oli haukuttu, seurattu kotiin ja murtauduttu heidän asuntoonsa sisään. Pääasiassa tyttöjen kokemukset kiusatuksi tulemisesta olivat kuitenkin sanallista kiusaamista sekä ryhmästä pois sulkemista. Salmivallin (1999, 35) mukaan tytöt ja pojat ovatkin aggressiivisia eri tavoin ja tämä näkyy myös kiusaamis-tilanteissa. Tytöille luonteenomaisempaa on manipulatiivinen, epäsuora aggressio eli epäsuora kiusaaminen, kuten ilkeiden juorujen levittäminen ja ryhmän ulkopuolelle jättäminen. Kuitenkin sekä tyttöjä, että poikia kiusataan useimmiten nimittelyllä ja haukkumisella. (Salmivalli 1999, 35-37.)

*”Kyllä ne on haukkunu, että jotain neekereitä ja sitte jotain rätipääksi tai tällästä.” Tyttö2*

*”Ne kiusas mun sisko tosi paljon, ne otti silt huivi pois. Ne aina ku hän pisti takin naulakkoon, ne pisti sen piiloon. En mä tie miks ne kiusas, ne sano aina ne opettajat, että*

*sen takia koska tääl on 450 oppilasta kenellä ei oo huivia, paitsi hänellä. Niin, ja sitte sille heitettiin pulloja ja kumeja...” Tyttö1*

Haastattelumme perusteella pojilla kiusaaminen näkyi lähinnä fyysisenä kiusaamisena. Salmivallin (1999, 35-37) mukaan tyypillistä poikien kiusaamiselle ovat aggressiivisen käyttäytymisen suorat strategiat, kuten töniminen, tavaroiden ottaminen, lyöminen ja potkiminen. Haastatellut pojat kertoivat, että heitä oli esimerkiksi tönitty, mutta eivät kokeneet tätä kiusaamiseksi, vaan lähinnä leikkimieliseksi vitsailuksi. Myös opettaja oli haastateltavien mukaan usein tietoinen kiusaamis-tilanteista, muttei välttämättä kyennyt auttamaan tai hänellä oli jopa vaikeuksia käsitellä kiusaamistapauksia.

*”Kyllähän joskus ne vitsillä kiusas mua, esim. jääkiekossa ku ne ties, et mulla ei hirveen hyvä se luistelutaito ja ne vaan taklas mua koko ajan. Meitsi vaan lenteli tonne ja tänne... Joo, se ties kyl (opettaja), et ne pojat kiusaa mua, mutta aina ku se oli jääkiekkokentällä, ei kukaan tehny mitään, mut aina kun se katto jonnekin muualle, niin meitsi oli jo maassa.” Poika1*

*”Kyllä (opettaja tiesi kiusaamistapauksista). Aina mä kerroin, mutta he sanoivat emme voi tähän mitään, kun eivät oppilaat eivät ymmärtä, koska joskus he kiusaavat opettajaakin. Ne ei voi sanoo mitään.” Tyttö3*

Kaikki haastattelemamme nuoret olivat asuneet Suomessa vähintään kolme vuotta ja olivat sitä mieltä, että joko heitä ei enää kiusattu tai pystytty kiusaamaan, tai sitten he eivät puuttuneet siihen ja pyrkivät olemaan välittämättä. Salmivalli (2003, 23) toteaaakin kiusaajan huomiotta jättämisen olevan tavanomainen selviytymiskeino kiusaamistilanteissa.

*”Siis kyllähän rasisteja täällä liikkuu, mutta ei me välitetä siitä mitään, niinku jos ne haukkuu ne haukkuu, ja jos ne haukkuu liikaa, niin kyllähän tulee takasin.” Poika4*

*”Mun opettaja sano hänelle, että älä kiusaa maahanmuuttajaa, että hän ei osaa hyvin suomen kieltä, mutta hän kiusaa, mutta me ei sano hänelle mitään...” Tyttö4*

### 8.2.3 Islamilainen kulttuuri

Kaikille tutkimuksemme nuorille oman kulttuurin ylläpitäminen oli erittäin tärkeää. Oma kulttuuri näkyi vielä jokaisen maahanmuuttajanuoren elämässä eri muodoissa.

Suurimmalla osalla haastatelluista omaa kulttuuria pidettiin yllä erilaisilla siihen liittyvillä juhlilla. Muutamat kävivät myös silloin tällöin omassa kotimaassaan tapaamassa sukulaisia. Eräs tyttö puhui heidän kulttuuriinsa liittyvistä pukeutumissäännöistä, joihin kuului, että tytöt käyttävät hametta, pitkähihaista paitaa sekä huivia. Heidän perheessään pukeutumiskäytäntöjä toteutettiin niin, että kouluun hän pukeutui tavallisiin suomalaisiin vaatteisiin, kotona hän käytti hametta, ja kun heille tuli vieraita, hän puki sekä hameen, että huivin.

*”Ku mä käyn kotona, ni mulla aina hame. Sä et varmaan tunne mua, jos sä näät mut pihalla, koska mulla hame ja tälläi. Mä en kotona pidä tällästä. Ku mä meen kotiin, ni mulla on hame ja tälläset. Mutta ku tulee vieraita, ni sitte mulla on hame ja vielä huivi.”*

*Tyttö2*

Sukulaisten vahva vaikutus pukeutumiskäytäntöihin näkyi eräällä tytöllä siinä, että hänen sukunsa ei hyväksynyt jalkapallo-harrastuksessa käytettävää pukeutumista, joten hän joutui jättämään harrastuksen. Haastattelutilanteissa kaikki haastattelemamme tytöt pukeutuivat housuihin ja muutenkin aivan tavallisiin suomalaisen nuorisokulttuurin vaatteisiin.

Kulttuurierojen lisäksi haastattelemamme maahanmuuttajanuoret tiesivät olevansa erilaisia myös ulkonäöllisesti ja kielellisesti. Heitä se ei kuitenkaan häirinnyt ja nuorten kommentit erilaisuudesta kuvastivat integraatiotakin; haluttiin säilyttää vanhaa kulttuuria, mutta omaksua myös uutta.

*”Se on positiivinenki puoli, että on erilainen. Tarviiko sitä niinku mennäkään samaan virtaan tai yrittää olla samanlainen edes kuin suomalaiset on. Että on se oma itsensä täällä ja että toiset hyväksyy sut sellaisena kun sä oot.”* Tyttö3

*”...mä luulen, että ihmiset, kaikki ihmiset sama, ei mitään, ihmiset on sydän tärkeä, ei väri, ei väri”* Poika3

Perhetyyppi eri kulttuureissa vaihtelee pienestä ydinperheestä laajaan perheyhteisöön (Alitolppa-Niitamo 1993, 87). Yksi kulttuurien eroja kuvaava tekijä on Samovarin ym. (1998, 66) mukaan individualismi/kollektiivisuus. Individualismi on tyypillistä länsimaille, joissa on turvallista tuoda esiin omia asenteita, arvoja ja mielipiteitä. Kollektivismi puolestaan on tyypillistä itäisille maille, joissa yhteisöllisyys ja yhteisöön kuuluminen menevät yksilön omien etujen edelle. (Samovar ym. 1998, 67-68.) Perhekoot olivat kaikilla tutkimuksemme nuorilla suuret verrattuina suomalaisiin perheisiin. Tilastokeskuksen (TilastokeskusB) mukaan vuonna 2004 suomalaisista perheistä 81,3 % oli yksi- tai kaksilapsisia, kun haastattelemamme nuoret olivat yhtä tyttöä lukuunottamatta vähintään kolmilapsisesta perheestä.

*”Meillä on naapureita, ne aina menee ohi silleen, ne ei ikinä moikkaa. Meillä oli, siellä mistä mä tuun, naapuri oli tosi tärkeä meille. Aina ku me tehtiin jotain ruokaa, me aina vietiin naapurille, ne oli tärkeitä. Ja kaikkee. Me autettiin toisia, mut täällä ei kukaan. Ne on kaikki naapurit aina kotona. Me oltiin aina silleen, me mentiin ulos ja juteltiin ja kaikkee...” Tyttö1*

Kaikkien haastattemiemme maahanmuuttajanuorten äidit olivat kotiäitejä. Perheissä isät hankkivat toimeentulon käymällä töissä. Islamilaiselle maailmalle on tyypillistä jako naisten ja miesten maailmaan, jossa naisten maailmana pidetään kotia ja perhettä. Miehet puolestaan ovat auktoriteetteja ulospäin ja nainen vaikuttaa aina miehensä tai poikansa kautta. Naisten arvostukset, tavat ja tottumukset saattavat kuitenkin vaihdella eri sosiaaliryhmien ja eri alueilla asuvien naisten keskuudessa. (Palomurto 1992, 149, 157.) Kaikista maailman pakolaisista on naisia ja lapsia noin 75 %. Naisilla on omat erityisongelmansa sopeutumisessa länsimaihin, mikä johtuu mm. kulttuureittain hyvin paljon vaihtelevasta naisen roolista. (Alitolppa-Niitamo, 1994, 96.)

Islamilaisessa kulttuurissa jako naisten ja miesten maailmaan alkaa jo lapsuudessa. Tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan hyvin eri lailla. Pojat ovat usein toivottuja lapsia, joita jo nuorena karaistaan miesten maailmaan. Tytöt puolestaan siirtyvät jo nuorena naisten maailmaan. Tyttöjen ja poikien erilaista asemaa kuvaa myös se, että perheen kunnia on sidoksissa tyttöjen siveyteen, joten tyttöjä suojellaan poikia enemmän. (Palomurto 1992, 157-160.) Tyttöjen siveyden arvostus nousi puheenaiheeksi myös haastatteluissamme.

*” Musta tuntuu, et jos mä juon mä teen jotain väärää, mä ehkä menetän mun neitsyyden tai jotain. Sit siinä menee mun koko maine. Silleen meillä on tärkeää. Mä pelkään kaikkee, jos tapahtuu jotain...” Tyttö2*

Tyttöjen koulunkäyntiin uudessa kulttuurissa saatetaan suhtautua pelokkaasti, koska heidän pelätään omaksuvan länsimaisen kulttuurin vapaamman elämänmuodon (Talib 2004, 58-59). Tiukka suojele näyttää tuottavan tulosta, koska Talibin (2004, 58-59) esittämien tutkimusten mukaan tytöt käyttävät poikia harvemmin huumeita tai alkoholia ja käyttäytyvät harvemmin riskialttiisti.

Muutamit nuorista nostivat naisten ja miesten roolit sekä tiukat käyttäytymiskoodit esiin oman kulttuurinsa negatiivisina puolina. Esimerkiksi naisen ja miehen välinen kommunikointi koettiin hyvin rajoitetuksi. Jos nainen ja mies eivät ole naimisissa, niin seurustelua ei suvaita. Islamin uskonnon mukaan molempien osapuolten tulee suostua avioliittoon, mutta käytännössä avioliitot ovat usein sovittuja (Palomurto 1992, 149). Vanhempien määräysvoima ja hyväksyntä tulevan puolison suhteen vaikeutti myös haastattelemiemme tyttöjen elämää Suomessa. Eräs tytöistä kertoi hyvän opintomenestyksen avulla saavansa itse valita tulevan aviomiehensä, mutta epäili tämän onnistumista käytännössä. Tyttöjen tulikin salata poikaystävä, jos tiedettiin, että vanhemmat eivät olleet häneen tyytyväisiä. Yksi haastateltu tyttö kertoi seurustelewansa salaa isältään. Suomalaisen poikien kanssa seurustelu nähtiin lähes mahdottomana.

*”Ei koskaan niinku suomalaiset pojat niinku kestäis, siks mä en seurustele niiden kans, koska vaikeeta, mut meidän pojat ymmärtää...” Tyttö2*

*”Se on ei hyvä, jos on yks tyttö hänellä ei saa olla poikaystävä. Se on meidän kulttuurin juttu...” Tyttö4*

Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000, 120) tutkimuksen mukaan oman perinteisen kulttuurin ja etnisen identiteetin säilyttäminen sekä vanhempien tuki auttavat nuoria maahanmuuttajia sopeutumaan paremmin yhteiskuntaan. Perheeltä saadulla tuella on myös suuri vaikutus maahanmuuttajanuoren koulusopeutumiseen. Yksi tärkeä koulumenestystä edistävä tekijä on, että nuorella on ainakin yhden koulua käyneen tai työssä käyvän aikuisen

malli. (Liebkind 2000, 144-145; Talib 2002, 53-54.) Perinteisten perhearvojen kannattaminen vähensi Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000, 120) tutkimuksessa stressioireita ja käyttäytymisongelmia kaikissa maahanmuuttajaryhmissä, mutta ei parantanut nuorten maahanmuuttajien itsetuntoa. Maahanmuuttajanuoret olivat sitä tyytyväisempiä elämäänsä, heillä oli sitä parempi itsetunto ja hallinnan tunne sekä sitä vähemmän käyttäytymisongelmia, mitä enemmän he kokivat saavansa tukea ainakin toiselta vanhemmaltaan. Äidin tuki näytti olevan tärkeää tytölle, isän pojalle. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti, 2000, 120). Haastatteluissamme nuoret kertoivat saavansa vanhemmiltaan kannustusta opiskeluun.

*”No kyllä iskä niinkun enemmän kannustaa mun opiskelua, niinku. Se yleensä sanoo, et opiskele äläkä pelaa niin paljon jalkapalloa, mutta mä silti niinkun tykkään pelata jalkapalloa ja haluan pelata ja mulla on niikun hirvee halu siihen.” Poika1*

Liebkindin ym. (2000, 138-146) tutkimuksesta käy ilmi, että vanhemmilta saatu tuki edistää maahanmuuttajanuoren kouluun sopeutumista ja lieventää syrjinnän vaikutuksia. Kotoa saatu tuki vaikuttaa lisäksi suuresti oppilaan koulumenestykseen. Huolenpidon ja välittämisen puute puolestaan altistaa maahanmuuttajanuorta ongelmille koulussa, koska hänen stressinsä lisääntyy. Luottamus ja hyvät suhteet vanhempiin ja muihin tärkeisiin aikuisiin mahdollistavat sen, että oppilas kykenee sujuvaan vuorovaikutukseen ja vastavuoroisuuteen myös koulussa. (Liebkind ym. 2000, 138-146.)

Islamiin kuuluu koulutuksen arvostaminen ja koska suomalainen koulu on oppimistuloksissa korkealla, yhteensovitus onnistuu hyvin. Jos islamilla on perheessä keskeinen rooli, koululta odotetaan kuitenkin monenlaisten asioiden huomiointia. (Lehtinen 2003, 21-22.) Peruskoulussa uskonnollisista tai eettisistä syistä ei voi jättäytyä pois jonkun oppiaineen opetuksesta. Oppiaineissa voidaan kuitenkin tehdä joustavia opetusjärjestelyitä oppiaineen suorittamisessa, jos oppilaan ja hänen perheensä vakaumus niin vaatii. (Kuukka 2003, 3-4.) Sujuvan koulunkäynnin kannalta koulun ja maahanmuuttajaperheen yhteistyö sekä perheen kuuntelu on tärkeää. Jokaisen perheen kanssa tulee erikseen sopia heidän lastaan koskevista asioista. (Kuukka 2003, 21; Lehtinen 2003, 21-22.) Kuukan (2003, 3-4) mukaan opetusta eriyttävissä järjestelyissä tulee muistaa myös oppilaiden keskinäinen tasavertaisuus ja eriytettävän oppilaan tunteet. Poikkeavien järjestelyjen on vastattava yleisopetuksessa vaa-

dittujen suoritusten määrää. Tällöin oppilasta voidaan myös arvioida yhteismitallisesti muiden kanssa. (Kuukka 2003, 3-4.)

Koulun liikuntatunneilla voidaan muslimioppilaiden kohdalla tehdä erityisjärjestelyjä. Vaatteiden vaihto onnistuu erillään muista joko pukuhuoneessa yksin tai WC:ssä. Suihkuun lapsi voi mennä illalla kotona, joten koulussa suihkuun meno ei ole tarpeen. (Lehtinen 2003, 23.) Liikuntatunneilla on mahdollista korvata jonkun toiminnan suorittaminen toisella. Jos oppilas ei voi osallistua vakaumuksensa vuoksi uinnin opetukseen, voi perhe sopia koulun kanssa, että se huolehtii uimataidon opettamisesta ja sitoutuu siihen, sillä uimataito nähdään kansalaistaitona, joka jokaisen tulisi hallita. (Kuukka 2003, 3.) Uimapuikua haastattelemamme tytöt kertoivat voivansa käyttää muiden naisten nähden, mutta eivät miesten nähden. Haastatteluista selvisikin, että tytöt eivät osallistuneet koulun uintitunneille, eivätkä myöskään yhtä tyttöä lukuun ottamatta osanneet uida.

*” En halua, enkä saa (käydä uimassa). Mä pelkään vedestä. Jos on miehiä, sitten saa semmoset uintivaatteet päällä...” Tyttö3*

*” Mä en osaa uida. En (ole ollut koulun uintitunneilla), mä meen aina kuntosaliin. Ku en mä enää oppii, se on vaikea, mä oon painava. Mä yritin, kyllä mä yritin. Ku mä menin siihe lastenaltaaseen, mä en pysyny ees pinnalla. Mä menin vähän niinku, miten sanotaan, uppoon...” Tyttö2*

Haastateltaviemme elämään kuului tai oli ennen Suomeen muuttoa kuulunut islaminuskonnon vuoksi myös paastoaminen Ramadan kuukauden aikana. Paasto on yksi islamin uskonnon viidestä peruspilarista ja siihen kuuluu pidättäytyminen kaikista ruumiillisista nautinnoista kuukauden ajan vuorokauden valoisana aikana. Paasto on jokaisen muslimin velvollisuus, lukuun ottamatta niitä, joille se olisi terveydellinen raskaus. (Hallenberg 1992, 53.) Kaksi haastattelemistamme pojista kertoi luopuneensa paastosta Suomeen muuton jälkeen. Kaikki muut suorittavat paaston vuosittain. Nuoret olivat tottuneet paastoamiseen ja tiesivät omat rajansa esimerkiksi liikunnan suhteen paaston aikana.

*”Joo paastoon, jos on paasto en jaksa silloin liikunta.” Tyttö4*

*” Meillä on vain kerran vuodessa (paasto) ja vain yksi kuukautta. Joo (on vaikutusta liikuntaan), koska on nälkä, ei oo energiaa liikkua paljon.” Tyttö3*

### 8.3 Monikulttuurinen liikuntakasvatus

Liikuntakasvatuksella on monimuotoinen tausta. Fyysisillä harjoituksilla ja ruumiinkulttuurilla on ollut eri aikoina vaihteleva merkitys kasvatuksen yleistavoitteiden kannalta. 1990-luvun lopulla yleistynyt tarkastelutapa näkee liikuntakasvatuksen tavoitteet kaksijakoisina: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. (Laakso 2003, 16-17.) Kyseisten tavoitteiden avulla käsittelemme monikulttuurisuutta työssämme. Suomen monikulttuuristuksessa voidaan miettiä, miten saada eri maista tulevat maahanmuuttajat integroitumaan suomalaiseen liikuntakulttuuriin ja mitä mahdollisuuksia liikunnalla olisi maahanmuuttajien kotoutumisprosessissa.

#### 8.3.1 Kasvatus liikuntaan

Yhteiskunnassa liikunnan tavoitteena nähdään Heikinaro-Johanssonin, Huovisen ja Kytökorven (2003, 16-19) mukaan fyysisestä kunnosta ja toimintakyvystä huolehtiminen. Länsimaissa erityisenä haasteena on työ- ja toimintakyvyn ylläpitäminen. Nykyaikana vapaa-ajan liikunnan harrastaminen on korostunut fyysisen hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Liikuntatuntien rajatun määrän ja sitä kautta rajattujen tavoitemahdollisuuksien myötä on liikuntakasvatuksessa perusteltua tavoitella läpi elämän jatkuvaa liikunnan harrastamista. (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 16-19.)

Suomalainen liikuntakulttuuri on hyvin monimuotoinen. Jo 1950-luvulta lähtien perinteinen urheilukulttuuri alkoi monipuolistua koko kansan liikuntakulttuuriksi. Nykyään liikuntaa on mahdollista harrastaa sukupuolesta ja iästä riippumatta ja liikunnan kentällä on tarjolla kilpaurheilun lisäksi muun muassa monimuotoista kuntoliikuntaa, liikunnallista kuntoutusta, ilmaisu-, elämys- ja luontoliikuntaa, liikuntakasvatusta, työpaikkaliikuntaa, erityisryhmien liikuntaa ja perheliikuntaa. (Heinilä 1998, 8-9.) Eri kulttuureissa liikunnan arvostus on kuitenkin erilaista. Haastattelemamme maahanmuuttajat kokivat sekä liikunnan harrastamisen että koululiikunnan Suomessa kotimaihinsa verrattuna erilaisina. Nuor-



ten mielestä Suomessa oli paremmat puitteet liikunnan harrastamiselle kuin heidän kotimaissaan. Myös välineitä eri liikuntalajeihin löytyi kotimaita enemmän. Erityisesti he kehuivat Jyväskylän kaupungin liikuntamahdollisuuksia. Eräs nuori mainitsi lisäksi Suomen liikunnassa hyväksi puoleksi sen, että liikunta on paljon organisoidumpaa kuin kotimaassa.

*”On täällä siis paljon liikuntaa. Täällä riittää monipuolisesti, mitä vaan löytyy...” Poika4*

*”Meillä oi niinku hyvät mahdollisuudet, mentiin esim. niinkun hipposhalli, monitoimitalo ja meillä oli niinku tosi hyviä paikkoja käytössä ja mentiin pelaamaan korista, mentiin pelaamaan sählyä, mentiin uimahalliin ja jääkiekkoo oli ja jalkapalloo ja niinku oli mahdollisuutta...” Poika2*

Kotimaissa harrastetussa liikunnassa oli tutkimuksemme nuorten mielestä helpompi ymmärtää annettuja ohjeita, mutta negatiivisena mainittiin kodin ja harrastusten välisten matkojen turvattomuus. Eräs poika mainitsi eron valmennuksessa kotimaansa ja Suomen välillä.

*”Se on kyllä paljon parempaa (liikunta Suomessa) ja on niinkun enemmän mahdollisuuksia ja niinkun on niitä. Ja Venäjällä kun mä olin siellä ja mun mielestä ne toimi siellä rahan takia. Ja ei se valmentajakaan melkein koskaan niinkun tullu harkkoihin. Ne pisti jonkun oppilaan niinkun kellä oli musta vyö niinkun ohjas niinkun muita ja en mä hirveesti tykänny. Siks mä olinkin kaks kuukautta ja sit mä lähin meneen, mutta kyllä Suomessa niinkun paljon paremmin ohjataan. Kyllä täällä saa niinkun harrastaa mitä haluaa ja mitä pystyy, että kyllä tuo Hippos-hallikin aika hyvä paikka talvisin on. Siellä voi tehdä mitä haluaa.” Poika1*

Koululiikunnasta kotimaissaan nuorilla oli erittäin vähän muistikuvia, eikä kaikilla ollut edes ollut liikuntaa koulussa. Myöskään koulunkäynti ei ollut kaikille nuorille pakollista heidän kotimaissaan. Kotimaan liikuntatuntien sisällöistä nuoret muistivat pelit ja leikit, kuten jalkapallon ja polttopallon.

*”Se oli vaan se pallo ja kaikki pelasivat, joskus kengilläkin. Mä keksin, et se (kenkä) on pallo, et sil voi pelata. Ei ollu maaleja, me laitettiin kengät siihenki.” Tyttö2*

Kaikki haastattelemamme nuoret olivat liikuntanumeron perusteella hyviä liikunnassa. Jokaisen liikuntanumero oli vähintään yhdeksän ja moni oli valinnut liikunnan myös valinnaisaineeksi. Suomen koululiikunnassa pojat pitivät erityisesti palloilulajeista, kuten sählystä ja jalkapallosta. Myös tytöt pitivät palloilulajeista, mutta sen lisäksi mainitsivat mukaviksi lajeiksi tanssin ja akrobatian. Mukavaa koululiikunnassa lajien lisäksi olivat kaverit sekä kilpailut, pelit ja erilaiset liikuntatellit. Lähes jokainen muisteli mukavana koululiikuntakokemuksena jotakin koulujenvälistä kilpailureissua, jossa mukavana koettiin itse kilpailuun osallistumisen lisäksi matkustaminen yhdessä luokkatovereiden kanssa. Positiiviseksi maahanmuuttajat mainitsivat Suomen liikuntatunneilla ylipäättään sellaiset asiat, joissa he kokivat pärjäävänsä. Myös hyvät tilat sekä mahdollisuus itse vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin, olivat positiivisia asioita koululiikunnassa.

Liikuntakasvatuksen perussisältöinä tulisi Heikinaro-Johanssonin ym. (2003, 16-19) mukaan opettaa suomalaisten harrastamien liikuntalajien perustaidot, joten myös tutkimuksemme nuoret olivat liikuntatunneilla tutustuneet niin suomalaisiin talvilajeihin kuin tansseihinkin. Suomen talvilajit, luistelu ja hiihto, olivat jokaisen haastatellun mielestä epämukavia lajeja. Nämä olivat myös lajeja, joissa he kokivat olevansa heikompia. Suuri vaikutus tähän oli sillä, että he eivät olleet kokeilleet kyseisiä lajeja ennen Suomeen tuloaan. Pojilla kiusaaminen oli kaikilla tapahtunut juuri luistelun ja jääkiekon yhteydessä toimimisenä ja taklailuna. Vaikka kukaan ei ollut hiihtänyt ennen Suomeen tuloaan eikä pitänyt siitä Suomessa, niin laskettelu oli muutamalle nuorelle entuudestaan tuttu sekä mieluisa laji. Yleisesti liikuntaa pidettiin helppona ja mukavana kouluaineena, jossa jokainen pärjää.

*”Kyllähän sitä (liikuntaa) jokainen ihminen osaa...” Poika1*

Sillä, että liikunta koettiin helpoksi kouluaineeksi, saattaa olla vaikutusta myös liikunnan arvostamiseen. Liikunnan asema koulun muiden oppiaineiden joukossa on israelilaistutkijoiden Fejgin, Ephratyn ja Ben-Siran (1995, 64-78) mielestä poikkeuksellinen. Länsimaisissa yhteiskunnissa vallitsevat dikotomiat ajattelu-tekeminen sekä työ-leikki. Näistä ajattelua ja työtä arvostetaan eniten. Liikunta puolestaan edustaa tekemistä ja leikkiä ja sijoituu alimmaksi kouluaineiden hierarkiassa. (Fejgin ym. 1995, 64-78.) Haastatteluissamme liikunnan arvostus näkyi siinä, että moni nuorista mietti mukavinta kouluainetta kysy-

essämme, onko liikunta kouluaine. Eräs tytöistä koki itse liikunnan tärkeänä aineena, mutta vanhemmat eivät sitä arvostaneet.

*”Mä sanoin iskälle, mä sain stipendin, se sano mistä mä sain, mä sanoin liikunnasta, ei sanonu yhtään mitään. Se luuli, et jostain koulujutusta, jostain aineesta. Se, et kouluaine, olik sä niin hyvä, mä et liikunnast, se oli et aijaa, ei välitä yhtään...” Tyttö2*

Islamilaisessa kulttuurissa naisella ja miehellä on hyvin erilainen rooli. Tutkimuksemme haastatteluista kävi ilmi naisten olematon rooli liikunnan kentällä. Kaikki haastattelemamme nuoret mainitsivat, etteivät heidän äitinsä harrastaneet mitään liikuntaa kotimaissaan. Suomeen tullessaan joidenkin äidit olivat alkaneet harrastaa lenkkeilyä, mutta kukaan ei harrastanut mitään ohjatuissa ryhmissä.

*”Ei, ei siel ollu mitään sellasta (liikuntaa naisille). Jos mun äiti ois menny johonki liikuntaa harrastaa, kaikki ois nauranu, silleen mitä sinä harrastat? Ei siellä harrasteta mitään... Meillä on silleen, et aina kun täytät joku 14 tai 15 vuotta, niin siellä ei enää leikitä. Sua kutsutaan iso tyttöksi. Hän (isosisko) oli koko ajan kotona ja auttoi äitiä, pesi astioita ja sellasta ja siivoi ja kaikkea...” Tyttö1*

Naisten liikunnan arvostus näkyi myös haastattelemiemme nuorten tyttöjen liikuntakäyttäytymisessä. Tietyissä iässä tytöltä odotetaan apua äidille kotitöissä ja liikunnan harrastaminen jää vähemmälle. Suomessa maahanmuuttajatytöt olivat harrastaneet liikuntaa jonkin verran, mutta ajan tai kiinnostuksen puutteen vuoksi he olivat luopuneet harrastuksistaan. Haastattelemistamme tytöistä ainoastaan yksi harrasti liikuntaa säännöllisemmin. Hän kävi pelaamassa lentopalloa joka toinen viikko. Muuten tytöillä oli enemmän epäsäännöllisiä harrastuksia, kuten kävelyä ja kuntosalilla käyntiä. Yksi tytöistä mainitsi käyvänsä uskonnosta huolimatta uimassa. Kaikilla tytöistä olisi kiinnostusta aloittaa jokin liikuntaharrastus, mutta aikaa sille ei ollut. Eräs tytöistä mainitsi sukulaisten negatiivisen suhtautumisen hänen harrastustaan kohtaan ja sen, miten he paheksuivat lajin vaatimaa vaatetusta.

*”Joo, mut se jalkapalloki, kato me oltii vähä aikaa täällä Suomessa ja sitten meillä oli sukulaisia. Ne aina tuli meille ja ko täällä sanottii, että jos pelaat jalkapalloa sun pitää pistää semmosta sortsit jalkaan ja sitte semmone t-paita. Ja ku me tultiin Suomeen meillä oli*

*huivi päässä. Ei me saatu mitään, meidän uskonto on kielletty. Ei mitään sellasta sortsia, semmosta mitä näkyy. Okei, meillä oli niitä ja sitten meidän sukulaiset aina tuli Turusta ja ne sano, että mitä teidän työt ne sano mun vanhemmille, että teidän työt, ne aina ajatteli niitä negatiivisii juttui. Ne sano, et jos ne menee jonneki joukkuee, ne joutuu pistään sortsia ja semmosta toppii päälle pelaamaan jalkapalloo. Ja meidän iskä sano: ei mitään sellasta, teidän pitää lopettaa...” Tyttö1*

Tutkimuksemme nuorten liikunnan harrastamisessa Suomessa oli selkeä ero sukupuolten välillä. Kun tytöistä kenelläkään ei ollut säännöllistä liikuntaharrastusta, niin jokaisella pojalla oli säännöllinen harrastus. He harrastivat jalkapalloa, koripalloa ja capoiuraa sekä satunnaisesti myös muita lajeja. Useimmat pojista kertoivat, että kavereiden kanssa oleminen oli liikunnan harrastamisessa mukavinta. Kaverit olivat myös innostaneet monia aloittamaan harrastuksen. Haastatteluista kävi lisäksi ilmi, että maahanmuuttajanuoret eivät pitäneet pelkästään maahanmuuttajille suunnattua liikuntatoimintaa tarpeellisena, vaan näkivät liikuntatoiminnan osana suomalaisen yhteiskuntaan integroitumista.

*”Miksei suomalaisia? Sekä että, maahanmuuttajat tutustuu niiden kulttuuriin ja oppii niiden kieltä.” Poika4*

Maahanmuuttajan identiteettiin vaikuttaa uuteen maahan muutto ja uuden kotimaan kulttuuriin sopeutuminen. Uudessa ympäristössä maahanmuuttajan on löydettävä identiteettinsä uudelleen. Myren (1999, 33) pitää liikuntaa yhtenä mahdollisuutena maahanmuuttajan identiteetin määrittelijänä. Myrenin (1999, 113) maahanmuuttajien harrastamista ja vapaa-ajanviettotapoja selvittäneen tutkimuksen mukaan liikunta oli vasta kolmanneksi suosituin vapaa-ajanviettotapa maahanmuuttajien keskuudessa. Liikunta kuului kuitenkin lähes jokaisen tutkimukseen osallistuneen elämään vähintään kerran viikossa. Syitä liikunnan vähäiselle harrastamiselle olivat muun muassa se, että suomalaisiin oli melko vaikea tutustua ja liikuntaryhmiin suhteellisen vaikea mennä mukaan. (Myren, 1999, 113-115.) Jotta liikuntakasvatuksen tavoitteena oleva liikuntaa kasvattaminen toteutuisi, olisi sekä Myrenin (1999) että oman tutkimuksemme mukaan perusteltua miettiä keinoja maahanmuuttajanuorten, etenkin maahanmuuttajatyttöjen liikunnan lisäämiseksi.

### 8.3.2 Kasvatus liikunnan avulla

Koulun kulttuurienvälisen kasvatuksen kohderyhmiä ovat Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi ry.:n (2000, 48-49) mukaan sekä vähemmistö- että enemmistökulttuurit. Koulun tärkeä tehtävä on saada myös vähemmistöjen lapset tuntemaan itsensä tervetulleiksi ja auttaa heitä sosiaalistumaan ja löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Valtakulttuuriin kuuluvien lasten olisi puolestaan tärkeää oppia, kuinka elää erilaisten ihmisten kanssa luovalla ja myönteisellä tavalla. (Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi ry. 2000, 48-49.) Koulun liikuntakasvatuksen tavoitteet luovat mahdollisuuden toteuttaa monikulttuurista opetusta ja auttaa eri kulttuurista tulevan oppilaan integroitumista uuteen kulttuuriin.

Laakson (2003, 20-21) mukaan liikunnan avulla voidaan varsin tehokkaasti edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita, kunhan opetustilanteet on järjestetty suotuisasti. Liikunta tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet yhdessä toimimiseen ja uusiin ihmiskontakteihin. Liiallinen kilpailu saattaa kuitenkin tehdä eettiset ja sosiaaliset kasvatustavoitteet turhiksi. Liikunta tarjoaa myös loistavat mahdollisuudet inhimilliseen kasvuun ja kognitiivisen oppimisen edistämiseen. Esteettistä ja luovuutta edistävät elementit tukevat liikunnan kulttuuri- ja taidekasvatuksen roolia. Liikunnalla on merkitystä niin liikunnan kansallisten kuin kansainvälistenkin tavoitteiden kannalta. Kansallinen perintö näkyy eri liikuntamuodoissa, kansainvälinen taas monien liikuntalajien ilmenemisenä ympäri maailmaa. Eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamiselle liikunta antaa paljon mahdollisuuksia sen nonverbaalisen luonteen ansiosta. (Laakso 2003, 20-21.)

*” Niin, koska se (liikunnanopettaja) aina näyttää, mitä pitää tehdä. Muilla tunneil ne vaan puhuu sitte.” Poika2*

*” Nii, pystyy tekemään, vaik ei osaa sitä kieli. Sillo vaikka mä harrastin jalkapalloo, mua ei osannu, mä en puhunu mitään, mä vaan matkin ja tein, mitä ne teki. Mä olin siinä vaan mukana. Opettaja vaan sano, et mee sisälle pelaamaan ja tuu ulos, ei mitään muuta.” Tyttö2*

Vaikka kielellä ei tutkimuksemme nuorten mielestä ollut koululiikunnassa yhtä suurta merkitystä kuin muissa aineissa, oli se liikuntatunneillakin aluksi ongelmana. Maahanmuutta-

januorista osa koki tarvitsevansa muita enemmän apua ja he myös kokivat, ettei opettaja ehdi auttaa tarpeeksi. Osa puolestaan koki pärjäävänsä hyvin samoilla ohjeilla kuin muutkin sekä kavereiden avustuksella.

*”Ei (kieliongelmia), ainakin mä kysyin kavereilta, mut ei enää oo, mut sillon ku me mentiin, sillon oli jotakin. Mä sanoin kaveril, mä en oo ikinä pelannu ja opettajalle, mä en oo ikinä, en mä osaa, voitko selittää vielä kerran miten tää on ja sit se selitti aina tälleen ja tälleen ja mä okei. Mä olin aina mukana sitte. Ja mä katoin esimerkii.” Tyttö1*

Liikuntakasvatuksessa nuoret liikkuvat yhdessä, jolloin opitaan sosiaalista käyttäytymistä (Telama & Polvi 2005, 634). Liikuntatunnit ovatkin tilaisuus harjaannuttaa nuorten sosiaalisia taitoja. Tutkimuksemme maahanmuuttajat kokivat mukavaksi ryhmässä liikkumisen ja sen, että liikunnassa ollaan jo oppiaineen luonteenkin vuoksi paljon tekemisissä muiden oppilaiden kanssa. Myönteinen ilmapiiri ja kannustaminen nousivat haastattelemiemme nuorten kommentteista positiivisina asioina esiin ja yhteistyön koettiin vaikuttavan myös liikuntatuntien laatuun.

*”Tehdään ryhmässä, sitten pelataan. No, sillon pojat yrittää parhaansa... Sillon tulee hiki parhaiten.” Poika2*

*”Liikuntatunneil ni paljon on ryhmätöitä ja silleen. Siel ollaan niinku kaikkien kaa. Se on kivaa.” Tyttö2*

Ryhmässä tehtäessä opitaan sosiaalista käyttäytymistä, mutta pelkkä yhdessäolo ei Telaman ja Polven (2005, 634) mukaan välttämättä riitä kehittämään sosiaalisia taitoja, sillä liikunnassa on helppo olla ryhmän toiminnassa mukana ilman, että toimii ryhmän jäsenenä. Ryhmä voi siis toimia vain näennäisesti ryhmänä, jolloin jokainen ryhmässä toimii yksilönä (Telama & Polvi 2005, 634). Pelkän ryhmässä toimimisen lisäksi tulisikin liikunnanopetuksessa kiinnittää huomiota myös siihen, miten ryhmässä liikutaan. Haastattelujen pohjalta nuorilla oli pääasiassa vain hyviä kokemuksia ryhmätöistä, mutta halukkuus ryhmätehtäviin oli riippuvainen tehtävän aiheesta sekä aiheen hallinnasta.

*”Se riippuu siitä, et mikä on se tehtävä. Jos on helppo, niin mä tykkään, mut jos se on semmone monimutkane, niin joskus mä kyllästyn siihen. Siellä on semmonen vaikee testi tai jotain muuta, nii sitte mä kyllästyn. Mä sanon sitte, tehkää te...” Poika2*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 34) maahanmuuttajia koskevassa osassa mainitaan tavoite, jonka mukaan oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista tulisi hyödyntää opetuksessa. Haastattelemamme nuoret eivät juuri olleet saaneet tuoda omaa liikunta-kulttuuriaan esille liikuntatunneilla. Liikunnanopettaja oli lähes jokaiselta kysynyt kotimaasta, mutta koko luokalle kukaan ei ollut kulttuuristaan kertonut. Eräs tytöistä oli tosin saanut tuoda oman maansa musiikkia liikuntatunnille. Muutama nuori oli lisäksi saanut tuoda omaa kulttuuriaan esille muiden aineiden tunneilla esimerkiksi esitelmän muodossa.

*” Joo, opettaja, ei oppilaat yleensä kysy (kotimaan kulttuurista). Mutta ku me ollaan niiden kanssa siinä, kyllä ne sit myöhemmin ne kyselee, tai me ite kerrotaan niille, mut kyl opettaja kysy, mistä te ootte tullu. Ei ne kysyny silleen paljo, että Irakista. Kyllä mä sanoin, että mä oon tullu Irakista, mutta ei ne kysyny, että olet sä harrastanu jotain, mutta ne sano, että osaat sä? Mä sanoin kyllä mä pystyn olla mukana ja kaikki.” Tyttö1*

Tutkimuksemme nuoret kokivat oman kulttuurinsa huomionnin olevan riittämätöntä. Itse he puolestaan olivat valmiita tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin ja pitivät suomalaisen kulttuurin oppimista tärkeänä sekä hyödyllisenä. Liikuntatunneilla kulttuurin tuntemisella on merkitystä erilaisten tapojen ja käytäntöjen muodossa, ja osa nuorista tunsikin kulttuurin tuntemuksen olevan tärkeä asia juuri liikuntatilanteissa.

*”Mun mielestä kieli ja kulttuuri on tärkeä, enemmän pitää tietää kulttuurista, mikä suomalaisille. Voiks liikuntatunnilla ihan tönii paljon, miten käyttäytyy heidän kanssa, saako huutaa. Ulkomaalainen osaa huutaa, suomalainen hiljainen...” Poika4*

## 9 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää koulun ja koululiikunnan haasteita sekä mahdollisuuksia islaminuskoisten, pakolaistaustaisten maahanmuuttajanuorten kotoutumisen välineenä. Tulevaisuuden työssämme, liikunnanopettajina, tulemme kohtaamaan erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita. Halusimmekin ottaa selvää, mitä mahdollisuuksia koululla ja koululiikunnalla on maahanmuuttajien kotoutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Tavoitteenamme oli saada tietoa maahanmuuttajanuorten aidoista kokemuksista heidän itsensä kertomina. Haastattelimme työhömmme kahdeksaa Jyväskylässä asuvaa islaminuskoista pakolaisnuorta.

Tutkimuksemme maahanmuuttajanuoret olivat asuneet Suomessa 3-5 vuotta. Kotoutumisprosessin laaja-alaisuuden vuoksi pelkkien haastattelujen pohjalta on mahdotonta arvioida haastattelemiemme nuorten kotoutumisvaihetta. Kaikki haastattelemamme nuoret puhuivat suomen kieltä melko sujuvasti, nuorista jokainen kävi koulua ja näki itsensä tulevaisuudessa jatkokoulutuksessa tai töissä Suomessa. Tutkimuksemme nuorilla ei myöskään ilmennyt negatiivisia asenteita suomalaisia tai Suomea kohtaan. Nuoret itse arvioivat sopeutuneensa Suomeen hyvin. He eivät välttämättä kuitenkaan ole tietoisia kotoutumisprosessiin liittyvistä tekijöistä ja saattaa olla, että lyhyen haastattelun aikana he eivät myöskään halunneet kertoa kaikista heidän sopeutumistaan rajoittavista tekijöistä.

Selvitimme koulun mahdollisuutta maahanmuuttajanuorten kotoutumisen välineenä. Haastatteluistamme kävi ilmi, että koulussa on monia kotoutumista tukevia piirteitä. Siellä maahanmuuttajanuorella on mahdollisuus oppia kieltä, tavata muita valtaväestöön kuuluvia sekä oppia uuden kulttuurin tapoja ja käytänteitä. Koulun rooli korostuu tutkimuksemme valossa entisestään maahanmuuttajanuorten siihen käyttämän ajan myötä. Koulupäivän lisäksi haastattelemiemme nuorten aika kului läksykerhoissa, iltalukiossa tai muuten vaan läksyjen parissa. Tutkimuksemme maahanmuuttajanuorista kaikki kävivät oma-aloitteisesti hakemassa apua koulunkäyntiin läksykerhosta. Tämä osaltaan kertoo heidän motivaatiostaan koulua kohtaan ja vaikutti varmasti myös työmme tuloksiin. Haastattelemamme nuoret vaikuttivat mielestämme koulumyönteisiltä, eikä heillä näyttänyt olevan suurempia kouluun liittyviä ongelmia. Emme kenties tutkimuksessamme tavoittaneet niitä maahan-



muuttajanuoria, joille koulunkäynti tuottaa ongelmia. Tämän vuoksi tuloksemme ovatkin vain suuntaa antavia, eivätkä ne ole yleistettävissä kaikkiin maahanmuuttajanuoriin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 34) mukaan maahanmuuttajien opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat, kuten kieli, kulttuuri, maahanmuuton syy, maassaoloaika ja aikaisempi koulunkäynti. Maahanmuuttajien opetuksen yhteydessä on myös kehoitettu hyödyntämään oppilaan ja hänen huoltajansa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielestä ja kulttuureista (Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004, 34). Tutkimuksemme pohjalta voimme todeta, että monikulttuurisuutta ei huomioitu haastattelemiemme nuorten kouluissa paljoa. Suurin osa haastatelluista ei ollut tuonut tai saanut tuoda omaa kulttuuriaan esille koulussa. Mielletämme maahanmuuttajanuorten oma kulttuuriperimä on arvokas ja huomioonotettava seikka, jota kannattaisi hyödyntää entistä enemmän opetuksessa. Myös maahanmuuttajanuoren liikuntataidoissa ja kokemuksissa olisi varmasti paljon tarjottavaa suomalaisille oppilaille ja konkreettinen keino eri kulttuurien esittelemiseen olisi esimerkiksi kulttuureille tyypillisten tanssien tuominen liikuntatunneille. Koska rasismia ja syrjintää syntyy yleensä ennakkoluuloista ja uskomuksista tiettyjä kulttuureja kohtaan, voisivat konkreettiset esimerkit liikuntalajeista auttaa hälventämään ennakkoluuloja ja tuoda eri kulttuureja lähemmäs oppilaita.

Kaikki tutkimuksemme nuoret olivat käyneet valmistavan luokan ennen normaalille suomalaiselle luokalle siirtymistä. Perttulan ja Tuovila-Gintersin (2004, 33-34) mukaan valmistavassa luokassa nuorella on mahdollisuus liittyä vertaisryhmään käyden samalla läpi yksilöllistä kotoutumisprosessiaan. Vertaisryhmään liittymisellä voi olla negatiivisiakin puolia. Haastattelemamme nuoret kuvailivat valmistavaa luokkaa paikaksi, jossa puhuttiin omaa kieltä omanmaalaisten kanssa. Kokemukset normaaliin luokkaan siirtymisestä olivat monella pelottavia, kun suomen kielen taito ei ollut hyvä. Nuorten kokemusten pohjalta voidaankin pohtia valmistavan luokan jopa kotoutumista hidastavia ja separaatiota edistäviä piirteitä. Valmistavassa opetuksessa muodostuu kaveriporukoita omanmaalaisten ja muiden maahanmuuttajien kanssa, jolloin tarvetta suomalaisille kavereille ei kenties edes ole. Olisiko valmistavalla luokalla yhteyttä myös siihen, ettei maahanmuuttajanuorille kehity ystävyysuhteita suomalaisten kanssa myöhemmässäkään kouluhistoriassa.

Haastattelemamme nuoret kertoivat, että heillä on koulussa suomalaisia kavereita, mutta vapaa-ajalla he viettivät aikaa omanmaalaisten ystävien tai perheen parissa. Suomalaisten kontaktien vähyys on osaltaan integraatiota hidastava tekijä. Suomalaisten kanssa toimies- sa kehittyisivät maahanmuuttajanuorten kielitaito sekä suomalaisen kulttuurin hallitseminen ja samalla suomalaisoppilaiden sopeutuminen erilaisiin kulttuureihin omassa elinpiiris- sään nopeutuisi. Eräs keino suomalaiskontaktien luomiseen ja uusien ystävien hankkimi- seen voisi olla kummi- ja tukioppilastoiminta niin koulussa kuin harrastustoiminnassakin. Kummi auttaisi kummilastaan tutustumaan kouluun ja koulun erilaisiin käytäntöihin tai harrastustoiminnassa esimerkiksi mieluissaan liikuntalajiin.

Väyrysen (2001, 18) mukaan kontekstilla on keskeinen merkitys oppimisessa ja siten op- pimisen esteiden poistamisessa. Paikallisen tiedon ja kulttuurin on oltava opetuksen lähtö- kohtina, mikäli siinä halutaan onnistua. Maahanmuuttajien opetuksen esteet saattavat nous- ta muun muassa uskonnosta tai kielestä. Erilaisia esteitä ilmenee myös koulutusjärjestel- män tai koulun sisällä. Esimerkiksi opetusmenetelmät, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisia tapoja ja nopeutta oppia, opetussisällöt, jotka eivät ole mielekkäitä tai koulun va- rauksellinen asenne erilaisuutta kohtaan. (Väyrynen 2001, 18.) Jokainen koulu muodostaa oman opetussuunnitelman valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta ja opetussuunni- telmille syntyy monia tulkintoja eri opettajien toimesta. Opettajan tulisi olla herkkä yhteis- kunnassa tapahtuville muutoksille ja sitä kautta uusien asioiden huomioimiseen opetukses- sa. Myös monikulttuurisuus tulisi huomioida opetuksessa siitä huolimatta, että luokalla ei välttämättä ole maahanmuuttajaoppilasta toisesta kulttuurista. Koemme tärkeäksi, että opettaja tiedostaa omat arvonsa ja asenteensa opetuksessa, koska ne tulevat esiin päivittäis- sissä vuorovaikutuksissa oppilaiden kanssa.

Kysyimme haastateltaviltamme vinkkejä opettajalle, joka opetuksessaan kohtaa eri kulttuu- reista tulevia oppilaita. Vastausten pohjalta voimme nostaa esille kolme kohtaa siitä, miten opettajan tulisi toimia eri kulttuureista tulevia oppilaita kohdatessaan ja mitä piirteitä hy- vässä monikulttuurisessa opetuksessa esiintyy. Ensinnäkin alussa olisi tärkeää, että opettaja tutustuu toisesta kulttuurista tulevaan nuoreen. Liikunnanopetuksen kannalta tärkeää on kysyä nuoren liikuntataustasta ja aikaisemmista koululiikuntakokemuksista sekä uskonnos- ta, jotta nämä seikat on mahdollista huomioida jo opetusta suunniteltaessa. Keskustellessa nuoren kanssa opettaja saa samalla selvitettyä nuoren kielitaitoa. Toinen seikka, jota moni-

kulttuurisen luokan opettajalta vaaditaan, on erityistarkkaavaisuus maahanmuuttajanuoren opetuksessa. Useamman nuoren haastattelussa kävi ilmi, että he eivät halua erikoishuomiota liikuntatunneilla, mutta toisaalta nuorten kommentit kuvastivat myös sitä, että he halusivat opettajan olevan tietoinen erityistarpeistaan. Opettajan tulisikin tiedostaa nuorten jopa ristiriitaiset ajatukset ja muistaa huomioida maahanmuuttajaoppilaat nostamatta heitä erityisesti esille. Esimerkiksi ohjeita antaessa opettajan olisi hyvä pitää mielessä kielen selkeyteen liittyvät asiat; ei ole hyvä puhua liian nopeasti tai vaikeita termejä käyttäen. Kolmantena huomiotavana seikkana monikulttuurisessa opetuksessa näemme opettajan taidon käyttää maahanmuuttajan erityistietoa ja -taitoja osana opetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 34) on mainittu maahanmuuttajaoppilaan tukeminen oppimisen eri osa-alueilla niin, että he saavuttaisivat tasavertaiset oppimisvalmiudet muiden oppilaiden kanssa. Tutkimuksemme nuorten kouluissa ei ollut paljoa maahanmuuttajaoppilaita ja sama tilanne on pääkaupunkiseutua lukuun ottamatta yleinen vielä monella paikkakunnalla. Muutamit haastatelluistamme kertoivatkin maahanmuuttajaoppilaiden vähyyden olevan huono asia. Nuorten oletettiin pystyvän opiskelemaan tunneilla normaalin oppilaan tavoin ja he kokivat olevansa eriarvoisessa asemassa muihin oppilaisiin verrattuna esimerkiksi koetilanteissa, joissa koekysymysten ymmärtäminen aiheutti ongelmia. Väärin ymmärretyt kysymykset saattoivat johtaa siihen, etteivät he saaneet kokeista hyväksyttäviä arvosanoja. Ylipäätyänsä kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen liittyvät ongelmat vaativat maahanmuuttajanuorilta erilaisissa koulutehtävissä enemmän aikaa. Nuoret kokivat, etteivät opettajat osanneet ottaa heidän erityistarpeitaan huomioon. Syynä tilanteeseen ovat muun muassa suuret luokkakoot, jolloin opettajilla ei riitä aikaa yksittäisten oppilaiden huomiointiin. Erityisesti luokissa, joissa on useampia maahanmuuttajaoppilaita, olisi hyvä olla opettajan lisäksi avustajia, jotka voisivat tarvittaessa auttaa ongelmatilanteissa. Näin maahanmuuttajanuorten oppimista tuettaisiin ja mahdollisuudet edetä opinnoissa normaaliin tahtiin säilyisivät.

Huoli tulevaisuudesta oli puheenaiheena jokaisessa haastattelussamme. Useampi nuorista mietti työllistymismahdollisuuksiaan koulujen jälkeen ja oli tietoinen maahanmuuttajien korkeista työttömyyslukuista. Saattaakin olla, että osittain tämän vuoksi nuoret käyttävät kouluun niin paljon aikaa. He haluavat varmistaa mahdollisuutensa jatkokoulutuspaikkoihin ja työnsaantiin tulevaisuudessa. Suuremmilla paikkakunnilla, kuten Jyväskylässä, luki-

oiden ja muidenkin jatkokoulutuspaikkojen suhteellisen korkeat pääsyvaatimukset ovat maahanmuuttajanuoren koulutusuraa vaikeuttava tekijä, jos ongelmia joissakin kouluaineissa ilmenee. Maahanmuuttajanuorten erityistarpeiden huomiointi esimerkiksi pääsykokeissa on kuitenkin hankalaa, sillä maahanmuuttajien erityiskohtelu asettaisi suomalaisoppilaat erirvoiseen asemaan, eikä tilanne olisi heidän kannaltaan tasapuolinen.

Kaikki haastattelemamme nuoret olivat kokeneet Suomessa olon aikana rasismia ja monet olivat kokeneet sitä myös koulussa. Erilaiset syrjinnän kokemukset vaikuttavat maahanmuuttajan kotoutumisprosessiin negatiivisesti (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 22). Syrjintään turtuu helposti ja monet nuoret sanoivatkin, etteivät enää välittäneet kiusaajista. Koimme, että nuorten puheissa oli aistittavissa jopa tietynlaista vähättelyä syrjintäkokemuksia kohtaan. Honkasalo (2003, 180) kertoo vastaavanlaisesta havainnosta artikkelissaan, jossa hän oli tarkastellut maahanmuuttajanuorten pohdintoja maahanmuuttajuudesta ja omasta paikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Eri tutkimuksissa on myös saatu tuloksia, joiden mukaan ihmiset pikemminkin aliarvioivat kuin yliarvioivat syrjintä- ja rasismikokemusten yleisyyttä (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 44). Erään tytön haastattelusta ilmeni, ettei opettaja osannut reagoida luokassa tapahtuvaan kiusaamiseen. Jos tukea syrjintätilanteissa ei tule edes aikuiselta, asettaa se maahanmuuttajanuoren hankalaan tilanteeseen. Opettajan tulisi olla vahva ja tarttua lievimpiinkin tapauksiin, jottei syrjintää hyväksyvää ilmapiiriä pääsisi koulussa syntymään.

Islamilaisessa kulttuurissa on monia elämää ohjaavia tekijöitä. Perhe on keskeisessä roolissa ja perheen mielipiteet sekä arvostukset nähdään hyvin tärkeinä nuorten elämää ohjaavina tekijöinä. Tutkimuksemme haastatteluissa islaminuskon vaikutus näkyi etenkin tyttöjen elämässä. Maahanmuuttajatyttöjen kohdalla uskonto asetti rajoituksia esimerkiksi seurusteluun ja liikunnan harrastamiseen. Islamilaisella kulttuurilla saattaa edellisten lisäksi olla vaikutuksia nuoren koulunkäyntiin. Koulujen tulisi olla tiiviisti yhteydessä perheisiin, jotta nuoren koulunkäynti saataisiin mahdollisimman sujuvaksi ja väärinymmärryksiltä välttäisiin.

Koulun lisäksi selvitimme koululiikunnan mahdollisuutta maahanmuuttajanuorten kotoutumisen välineenä. Useassa kouluaineessa korostuu kielen hallinta ja ymmärrys. Liikuntatunnilla voidaan kommunikoida ja kommunikoidaankin suurimmaksi osaksi nonverbaali-

sesti. Se antaa runsaasti mahdollisuuksia eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamiseen liikuntatilanteissa, joissa kielellä ei ole yhtä suurta merkitystä kuin esimerkiksi reaaliai-  
neissa. Liikunnanopettajilla on hyvä mahdollisuus tarjota maahanmuuttajanuorelle elämyk-  
siä liikunnasta, onnistumisen kokemuksia ja ryhmään kuulumisen tunteita. Liikuntatunneil-  
la ryhmäytymistä voi Heikinaro-Johanssonin ym. (2002, 20-21) mukaan tukea sosio-  
emotionaalisten tavoitteiden kautta. Liikunnassa on erinomaiset mahdollisuudet yhdessä  
toimimiseen ja uusien ihmiskontaktien luomiseen. Edellytyksenä kontakteille on se, että  
opetuksen pääosassa eivät ole kilpailu ja tuloksellisuus. Pelien ja leikkien aikana koetaan  
lisäksi paljon luonnollisia tilanteita moraalikasvatukselle; mikä on oikein ja mikä väärin.  
Opettajan pitää tosin osata reagoida tilanteissa oikein, sillä muuten tulos saattaa olla jopa  
päinvastainen. (Heikinaro-Johansson ym. 2002, 20-21.)

Myrenin (1999, 113) maahanmuuttajien harrastamista ja vapaa-ajan viettotapoja selvittä-  
neen tutkimuksen mukaan liikunta oli vasta kolmanneksi suosituin vapaa-ajanviettotapa  
maahanmuuttajien keskuudessa. Tutkimustulos korostaa oman tutkimuksemme lailla lii-  
kuntaan kasvattamisen olevan tärkeä liikunnanopetuksen tavoite. Haastatteluistamme nousi  
esille sukupuolten välinen ero liikunnan harrastamisessa ja suhtautumisessa liikuntaan.  
Pojille liikunnan harrastaminen oli itsestäänselvyys. Tytöillä motivaatiota liikunnan harras-  
tamiseen vapaa-ajalla ei löytynyt. Tytöt mainitsivat erityisesti koulun vievän niin paljon  
aikaa, ettei sitä enää liikuntaharrastuksille riittänyt. Yhtenä syynä tyttöjen harrastamatto-  
muudelle saattoi olla islamilaisesta kulttuurista nousevat naisten ja miesten roolit ja roolei-  
hin kohdistuvat erilaiset odotukset muun muassa naisten vaatetuksen suhteen. Muutamat  
tytöt olivat esimerkiksi lopettaneet harrastuksensa perheen tai suvun mielipiteen takia.  
Tutkimuksemme tyttöjen kohdalla koulu näytti toimivan lähes ainoana paikkana liikunnan  
harrastamiselle. Tästä huolimatta kaikki haastattelemamme nuoret kokivat liikunnan miel-  
lyttävänä kouluaineena. Koulun liikuntakasvatus onkin tärkeässä asemassa niin positiivis-  
ten liikuntakokemusten tuottamisessa kuin liikunnan terveysvaikutusten esiintuojana.

Monipuolisella lajivalikoimalla ja sopivilla opetusmenetelmillä on oppilaisissa mahdollista  
herättää kiinnostus liikunnan harrastamiseen ja auttaa heitä löytämään itseään kiinnostava  
laji. Maahanmuuttajanuorten ja erityisesti maahanmuuttajatyttöjen vapaa-ajan liikuntahar-  
rastuneisuuden lisäämiseksi, tulisi liikuntalajien esittelyn lisäksi kertoa paikkakunnan lii-  
kunnanharrastusmahdollisuuksista. Sopivan lajin löytäminen ei välttämättä kuitenkaan

vielä riitä, sillä Myrenin (1999, 113-115) tutkimuksessa syitä liikunnan vähäiselle harrastamiselle olivat muun muassa hankaluudet suomalaisiin tutustumisessa sekä uuteen liikuntaryhmään liittymisessä. Jotta maahanmuuttajanuorten kynnys liikuntaryhmiin liittymiseen madaltuisi ja tietoisuus harrastus- ja seuratoiminnasta lisääntyisi, voisi liikuntatunneille kutsua eri liikuntalajien asiantuntijoita seuroista esittelemään toimintaansa. Jos resurssit eivät kaikkien lajien osalta riitä tähän, voisi tutustumistilaisuudet kohdentaa maahanmuuttajia kiinnostaviin lajeihin, joiksi omassa tutkimuksessamme nousivat pojilla jalkapallo ja tytöillä tanssi.

Eräs mahdollisuus maahanmuuttajien vapaa-ajan liikunnan lisäämiseksi olisi koululla toimiva harrastusvastaava, joka kannustaisi ja auttaisi oppilaita liikuntaharrastusten pariin. Ahola (2006, 19) kuvaa artikkelissaan ajatuksen harrastusvastaavien kehittämisestä lähteneen Nuoren Suomen ja Nuorten akatemian toimesta liikkeelle tutkimustuloksista, joiden mukaan 13-vuotiaat putoavat yhä useammin harrastustoiminnan ulkopuolelle. Nuorten akatemia ja Nuori Suomi ovat kehitelleet projektia, joka kannustaa opettajia ryhtymään koulujensa harrastusvastaaviksi, sillä opettajat tuntevat sekä alueensa harrastustarjonnan että oppilaidensa mieltymykset (Ahola 2006, 19). Erityisen hyvänä vaihtoehtona näemme liikunnanopettajan ryhtymisen harrastusvastaavaksi, sillä liikunnanopettajalla on tunneiltaan mahdollisuus luontevasti selvittää niin oppilaiden liikuntakiinnostus kuin taitotasokin.

Liikunnan harrastaminen ja harrastuksiin kulkeminen voi etenkin suuremmissa kaupungeissa olla kallista. Tiedon puutteen lisäksi liikunnan esteenä saattaa maahanmuuttajanuorella olla sen aiheuttamat kustannukset. Useamman tutkimuksemme haastateltavan perhe oli kooltaan suuri ja äiti oli kotiäitinä. Muutamit nuorista mainitsivatkin, ettei perheellä ollut varaa maksaa harrastuksia. Tällöin esimerkiksi kouluilla toimivat liikuntakerhot voisivat olla hyvä keino toteuttaa halpaa harrastustoimintaa lähellä kotia. Suomessa on alettu tukea liikuntaseuroja monikulttuurisuuden huomioon ottamisessa. Suomen liikunta ja urheilu – järjestön (SLU) toimesta on aloitettu liikunnan suvaitsevaisuushankkeita ja maahanmuuttajien liikunnan harrastamisen tukemista. SLU:n avustuksia voidaan myöntää liikunnan avulla hyviä etnisiä suhteita edistäviin ja rasismia torjuviin liikuntahankkeisiin sekä hankkeisiin, jotka lisäävät maahanmuuttajien ja etnisten vähemmistöjen osallistumista liikuntatoimintaan yhdenvertaisesti pääväestön kanssa. (Suomen liikunta ja urheiluA.) SLU on muussakin toiminnassaan huomionnut monikulttuurisuuden tekemällä esimerkiksi lii-

kuntaoppaan maahanmuuttajille. Se löytyy heidän nettisivuiltaan ja on kaikkien saatavilla. (Suomen liikunta ja urheiluB.) Suomessa toimii lisäksi monikulttuurinen liikuntaliitto (FIMU r.y.), jonka tarkoituksena on edistää maahanmuuttajien liikuntamahdollisuuksia ja olla maahanmuuttajaseurojen yhteisiä etuja valvova elin (Suomen monikulttuurinen liikuntaliitto).

Oman tutkimuksemme valossa liikunnalla, koululla ja koululiikunnalla on monia maahanmuuttajanuoren kotoutumista tukevia piirteitä. Jotta tärkeäksi kokemastamme aiheesta saataisiin lisää tietoa, tulisi tutkimustyötä aiheen parissa jatkaa edelleen. Maahanmuuttajien liikunnan osalta olisi jatkossa mielenkiintoista keskittyä islaminuskoisten maahanmuuttajatyttöjen liikunnan harrastamiseen. Tutkimuksemme neljästä tytöstä yhdelläkään ei ollut säännöllistä liikuntaharrastusta vapaa-ajalla, joten aiheesta voisi tehdä laajemman kartoituksen. Jos tulokset olisivat samansuuntaisia, jatkotutkimuksen avulla voisi selvittää, ovatko liikuntaseurat huomioineet tyttöjen harrastamattomuuden toiminnassaan

Maahanmuuttajien kotoutumisprosessissa korostetaan vastavuoroisuutta. Kotoutuminen nähdään kahdensuuntaisena prosessina, joka edellyttää meiltä suomalaisilta sopeutumista eri kulttuureista tuleviin ihmisiin, ymmärrystä, tietoa maahanmuuttajista sekä suvaitsevaisuutta. (Myren 1999, 35.) Valtaväestön asennoituminen ja kyvyt kohdata eri kulttuureista tulevia ihmisiä ovat omalta osaltaan vaikuttaneet haastattelemiemme nuorten kotoutumiseen, kuten ne vaikuttavat jokaisen maahanmuuttajan integraatioon. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista ottaa tutkimukseen mukaan myös prosessin toinen puoli eli valtaväestön kokemukset ja selvittää suomalaisoppilaiden ajatuksia maahanmuuttajaluokkatovereista sekä siitä, miten he kokevat monikulttuurisuuden niin koululuokassa kuin yleisesti yhteiskunnassa. Jokainen meistä voi edistää maahanmuuttajien kotoutumista omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään sekä vastavuoroisesti oppia uudesta kulttuurista. Kulttuurieroista huolimatta olisi tärkeää pystyä kulttuurien väliseen kommunikaatioon ja haluun ymmärtää sekä hyväksyä erilaisuutta – niin liikunnassa, koulussa kuin jokapäiväisessä elämässä!

## LÄHTEET

- Ahola, M. 2006. Opettajat tukemaan nuorten harrastamista. *Opetaja-lehti* 18/2006, 19.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. *Kun kulttuurit kohtaavat*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan Painolaitokset.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2003. Liminaalista jäsenyyteen? Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä* Helsinki: Hakapaino Oy, 19.
- Bauböck, R. 1995. Maahanmuuttajien integrointi. Sosiaali- ja terveysministeriön monistetta 1995:27. Helsinki.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. 1996. *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Buchi, R. 1994. Monokulttuurisesta monikulttuuriseen kouluun. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaan opetuksesta*. Opetushallitus 1994. Rauma: Painorauma, 41.
- Ekholm, E. 1994. Syrjäytyä vai selviytyä – pakolaisten elämää Suomessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1994:9. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26-27.
- Fejgin, N., Ephraty, N. & Ben-Sira, D. 1995. Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 15/1995, 64-78.
- Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niitamo, E. Kyntäjä & N. Quoc Cuong (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Yliopistopaino, 37-38.
- Ghannou, D. 2003. Opettajan arki. Teoksessa I. Kuukka (toim.) *Ikkuna islamiin 2. Islam – aineisto Helsingin koulujen käyttöön*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 18.



- Hallenberg, H. 1992. ”Ei ole muuta Jumalaa kuin Jumala”. Teoksessa A. Allahwerdi & H. Hallenberg (toim.) Islamien porteilla. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 53.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heinilä, K. 1998. Liikuntakulttuuri kehittyy osana yhteiskuntaa. Teoksessa M. Mertaniemi & M. Miettinen (toim.) Suuntana hyvinvointi. Mitkä ovat liikunnan mahdollisuudet? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 113, 8-9.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, S. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Honkasalo, V. 2003. Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38. Helsinki: Hakapaino, 180.
- Iivonen, P. 1997. Kulttuurien kohtaaminen – uskonto, identiteetti, kulttuuri. Maahanmuuttajalapsen kulttuurien risteyksessä. Tampereella 25.4.1996 sekä Helsingissä 22.11.1996 pidettyjen seminaarien aineistoa. Helsinki: Yhteiset lapsemme r.y.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 75-76.
- Ikonen, T. 1994. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa U. Talvitie & R. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaan opetuksesta. Opetushallitus 1994. Rauma: Painorauma, 83-84.
- Jasinskaja-Lahti, K., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Jyväskylän kaupunki. Viitattu 23.5.2006. Saatavilla [www-muodossa](http://www.jyvaskyla.fi/maahanmuuttajat/jyvaskyla.php)  
<http://www.jyvaskyla.fi/maahanmuuttajat/jyvaskyla.php>
- Keene, M. 2004. Maailman suuret uskonnot. Hongkong 2002. Finnish language translation 2004: WSOY.
- Kim, Y. Y. 2001. Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Kingma, L. 1992. Nainen islamissa. Teoksessa M. Kyyhkynen (toim.) Ajankohtainen islam: Uskonto, yhteisö, elämäntapa, poliittinen voima. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 45-46.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 196.
- Kuukka, I. 2003. Muslimioppilas peruskoulussa. Teoksessa I. Kuukka (toim.) Ikkuna Islamiin 2. Islam –aineisto Helsingin koulujen käyttöön. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 3-4, 21.
- Kyyhkynen, M. 1992. Ajankohtainen islam. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 16-17, 20-21.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26-34.
- Laitinen, I. 1985. Pakolaisuus psykososiaalisena kokemuksena. Mielenterveystyöryhmän ehdotuksia pakolaisille tarkoitetuista tukitoimenpiteistä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1985:8. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Lehtinen, I. 2003. Koulu ja muslimiperheiden odotukset. Teoksessa I. Kuukka (toim.) Ikkuna Islamiin 2. Islam –aineisto Helsingin koulujen käyttöön. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 21-23.
- Lehtinen, I., Ghannou, D., Duh, A. & Jama, E. 2003. Islamin perusteita. Teoksessa I. Kuukka (toim.) Ikkuna islamiin 2. Islam-aineisto Helsingin koulujen käyttöön. Helsingin kaupungin opetusvirasto, 12-15, 24-25.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 2000. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Saaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Tampere: Tammer-Paino Oy, 138-146.

- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 113-115, 120.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Marjak, N. 1998. Kiinalaisoppilaiden kotoutuminen. Helsingissä peruskoulua käyvien etniseltä alkuperältään kiinalaisten oppilaiden sopeutuminen Suomeen ja suomalaiseen kouluun. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B16:1998.
- Marjeta, M. 1998. Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta. Moniste 1998:48. Opetushallitus.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus. Opetushallitus 1999. Helsinki: Hakapaino Oy, 10-12, 30.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsityksiä työstä maahanmuuttajien kanssa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:178. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Myren, K. 1999. Pois paitsiosta – maahanmuuttajien liikuntaharrastukset ja vapaa-ajanvietto Suomessa. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 45-47.
- OpetushallitusA. 1995. Kulttuurien välinen vuorovaikutus. Toimenpideohjelman taustaineisto. Moniste.
- OpetushallitusB. Maahanmuuttajat Suomessa 2005. Viitattu 22.3.2006. Saatavilla www-muodossa  
<http://www.edu.fi/binary.asp?path=498;526;15650;49634;49640;49662&field=FileAttachment&version=2>
- Palomurto, A. 1992. Naisten ja miesten maailma. Teoksessa H. Allahwerdi & H. Hallenberg (toim.) Islamin porteilla. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 149-161.

- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu: Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaalia, nro 19, 7-15.
- Pentikäinen, J. 1997. Suomen kulttuurivähemmistöt. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja nro 72. Helsinki: Yliopistopaino, 225.
- Perttula, M-L. & Tuovila-Ginters, L. 2004. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi : Valmistavien luokkien opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessista. Helsinki: Helsingin kaupunki 2004.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Pietikäinen, M. 1994. Kaksi kieltä on rikkaus. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus 1994. Rauma: Painorauma, 45-46.
- Piippo, T. 1999. Pohjola maailmassa – maailma pohjolassa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus. Opetushallitus 1999. Helsinki: Hakapaino Oy, 52.
- Pitkänen, P. 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 79.
- Rekola, N. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajalasten opetuksesta. Opetushallitus 1994. Rauma: Painorauma, 5.
- Ruusunen, M. 1998. Maahanmuuttajat Suomessa ja heidän integroituminen yhteiskuntaan. Sisäasiainministeriö, kaupunkipolitiikan yhteistyöryhmä 1998:5.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, R. 2002. Etiikka koulun arjessa. Teoksessa R. Sarras (toim.) Opetusalan eettinen neuvottelukunta. Helsinki: Otava, 97.

- Sabour, M. 2001. Maahanmuuttajat Euroopassa: Syrjäytymisestä kotoutumiseen. Maahanmuuttaja kahden kulttuurin välissä. Seminaari 31.10.2000 Säätytalo Helsinki. Euroopan kulttuurisäätiön Suomen osasto. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Samovar, L. A, Porter, R. E. & Stefani, L. A. 1998. Communication between cultures. Belmont: Wadsworth, Cop.
- Sinko, P. 1994. Kieleni on kotini – äidinkielen merkityksestä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus 1994. Rauma: Painorauma, 29.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1994:9. Syrjäytyä vai selviytyä – pakolaisten elämää Suomessa. Ehkäisevän sosiaali- ja terveyspolitiikan osasto. Helsinki.
- Soutamo, H-E., Säily, J. & Vilhunen, M. 1998. Oman kielen ja kulttuurin merkitys Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu: Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaalia, nro 19, 36.
- Sue, D. & Sue, D. 1990. Counselling the culturally different: Theory and practice. New York: Wiley.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus, moniste 1996:11.
- Suomen liikunta ja urheiluA. Monikulttuurinen liikunta ja suvaitsevaisuustyö. 2006. Viitattu 10.5.2006. Saatavilla [http://www.slu.fi/slu-esittely/slu\\_n\\_tehtavat/monikulttuurinen\\_liikunta/](http://www.slu.fi/slu-esittely/slu_n_tehtavat/monikulttuurinen_liikunta/)
- Suomen liikunta ja urheiluB. Liikuntaopas maahanmuuttajille. Viitattu 5.5.2006. Saatavilla [http://www.slu.fi/slu-esittely/slu\\_n\\_tehtavat/monikulttuurinen\\_liikunta/liikuntaopas\\_maahanmuuttajille/](http://www.slu.fi/slu-esittely/slu_n_tehtavat/monikulttuurinen_liikunta/liikuntaopas_maahanmuuttajille/)
- Suomen monikulttuurinen liikuntaliitto. FIMU ry. Viitattu 2.5.2006. Saatavilla [http://www.fimu.org/fimu\\_ry/](http://www.fimu.org/fimu_ry/)
- Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi ry. 2000. Kulttuurien välinen kasvatus. Ideoita, harjoituksia, leikkejä ja roolipelejä. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Suomen YK-liitto. Pakolaiset Suomessa. Viitattu 10.5.2006. Saatavilla www-muodossa  
<http://www.ykliitto.fi/yktieto/pako3.htm>
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura 2005.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Talvitie, U. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajalasten opetuksesta. Opetushallitus 1994. Rauma: Painorauma, 11.
- Telama, R. & Polvi, S. 2005. Liikunnan sosiaalinen merkitys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) Liikuntalääketiede. Hämeenlinna: Karisto Oy:n Kirjapaino, 634-635.
- Tiilikainen, M. 2005. Arjen islam. Somalinaisten elämää Suomessa. Vantaa: Dark Oy.
- TilastokeskusA. Turvapaikanhakijat ja pakolaiset. 2004. Viitattu 10.5.2006. Saatavilla www-muodossa [http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html)
- TilastokeskusB. Väestö. 2004. Viitattu 31.3.2006. Saatavilla www-muodossa [http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#perheet](http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#perheet)
- Toukoma, P. 1994. Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus. Teoksessa R. Räsänen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 7-8.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ulkomaalaisvirasto. Ulkomaalaiset Suomessa kansalaisuuksittain 2005. Viitattu 15.3.2006 Saatavilla www-muodossa  
<http://www.uvi.fi/download.asp?id=ulkomaalaiset+suomessa%5F060124;1137;{74FC8511-9742-4813-A204-6F6A87BF1831>
- Valtion säädöstietopankkiA. Perusopetuslaki. 1998. Viitattu 4.5.2006. Saatavilla www-muodossa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Valtion säädöstietopankkiB. Laki maahanmuuttajien kotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. 1999. Viitattu 9.4.2006. Saatavilla www-muodossa  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493>.

- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu nro 228. Työministeriö. Helsinki: Valopaino Oy.
- Vartiainen-Ora, P. 1996. Paossa. Perusasiaa pakolaisista meillä ja muualla. Sosiaali- ja terveysministeriö, pakolaistoimisto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 18.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Helsinki: WSOY.
- Öster, M. 1998. Valmistava opetus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu: Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaalia, nro 19, 27-28.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelu

#### Taustatiedot:

- nimi? ikä?
- mistä olet kotoisin? miksi tulit Suomeen?
- miten pitkään olet ollut suomessa?
- mitä teet tällä hetkellä? käytkö koulua? mitä koulua käyt?
- mitä uskontoa edustat?
- mitkä luokka-asteet olet käynyt läpi?
- keitä kuuluu perheeseesi?

#### Liikunta kotimaassa/historia:

- harrastitko liikuntaa vapaa-aikana? millaista liikuntaa? kuinka paljon?
- miksi harrastit/et harrastanut liikuntaa?
- liikutko yksin/ryhmässä? kavereiden kanssa?
- harrastivatko perheenjäsenet/ystävät liikuntaa? millaista liikuntaa?
- osallistuivatko naiset liikuntaan?
- miten liikuntaan suhtauduttiin kotimaassasi? (verrattuna Suomeen)
- mitkä lajit olivat suosittuja?
- mitä mieltä olet kotimaasi liikunnan harrastamisesta? hyvät/huonot asiat?
- kerro yksi positiivinen ja negatiivinen muisto koululiikunnasta kotimaassasi

#### Liikunta Suomessa:

- mitä teet vapaa-aikana? tapaatko luokkatovereitasi vapaa-aikana?
- harrastatko Suomessa liikuntaa? millaista liikuntaa? kuinka usein?
- jos harrastat liikuntaa, miten aloitit harrastuksen?
- miksi harrastat/et harrasta liikuntaa?
- liikutko yksin/ryhmässä? kavereiden kanssa? keiden kanssa harrastat liikuntaa?
- harrastatko liikuntaa suomalaisten kanssa? (haluaisitko?)
- harrastatko liikuntaa maahanmuuttajien kanssa? (haluaisitko?)
- harrastavatko ystäväsi/perheenjäsenesi liikuntaa? millaista liikuntaa?



- mitä mieltä olet suomalaisesta liikunnan harrastamisesta? hyvät/huonot asiat?
- oletko saanut tietoa paikkakuntasi liikuntatarjonnasta? mistä? liikunnanopettajalta?
- järjestetäänkö paikkakunnallasi mielestäsi tarpeeksi liikuntaa?
- pitäisikö mielestäsi järjestää pelkästään maahanmuuttajille suunnattuja liikuntamahdollisuuksia?

#### Koulu:

- mikä on kivointa/tylsintä koulussa ja kouluaineissa? entä kotimaan koulussa ja koululaineissa? miksi?
- mitkä ovat omat vahvuutesi/heikkoutesi koulussa? helppo/vaikea?
- millä koulutunneilla olet eniten tekemisissä muiden oppilaiden kanssa?
- miltä tuntui mennä uuteen luokkaan?
- olitko valmistavassa opetuksessa ennen normaaliin luokkaan siirtymistä?
- kuinka suuria ovat opetusryhmät? paljonko maahanmuuttajia on luokallasi?
- tulevatko muut maahanmuuttajat samasta maasta kuin sinä?
- tarvitsetko apua/autatko muita?
- onko koulussanne mielestäsi syrjintää/kiusaamista? kiusataanko sinua? mitä teet jos kiusataan? onko sitä torjuttu? miten?
- oletko huomannut syrjintää liikuntatunnilla?
- mitä koulu merkitsee elämässäsi?

#### Liikuntatunnit koulussa:

- opetettiinkö kotimaassa liikuntaa koulussa? millaista liikuntaa? kuinka paljon?
- osallistutko koulussa liikuntatunneille?
- mikä on liikunnannumerosi? (entä kotimaassa?)
- pidätkö liikuntatunneista? mistä liikuntatunneilla pidät/et pidä? miksi?
- millainen on mielestäsi hyvä liikuntatunti?
- kerro yksi positiivinen kokemus/negatiivinen kokemus koululiikuntatunnilta
- millainen ilmapiiri tunneilla on? positiiviset ja negatiiviset asiat tunneilla?
- miten muut oppilaat suhtautuvat sinuun (suomalaisten oppilaiden asenteet)/huomioivat sinut, entä sinä heidät?
- tykkäätkö opettajasta? miksi? millainen hän on? nimi?
- kuinka opettaja huomioi sinut liikuntatunneilla? entä kulttuurisi?

- tuntuuko sinusta, että opettaja suhtautuu sinuun eritavalla kuin muihin, koska et ole syntynyt Suomessa?
- millainen on mielestäsi hyvä liikunnanopettaja?
- oletko saanut kertoa kotimaasi liikunnasta?
- miten monikulttuurisuus ilmenee luokassa/liikuntatunneilla? näkyvätkö kulttuurierot? miten? (pukeutuminen, peseytyminen, avustaminen, koskettaminen)
- ymmärrätkö kaiken, mitä tunneilla käsitellään? jos et, niin millaisissa tilanteissa et ymmärrä? ymmärtääkö opettaja mitä sanot?
- onko liikuntatunneilla ollut ongelmia/vaikeita tilanteita? mitä? miten ovat selvinneet? (uskonto, paasto)
- miten selviydyt pari-/ryhmätöistä? tykkäätkö toimia liikuntatunneilla yksin/ryhmässä?
- uinti? tanssi? yhteistunnit?
- ”suomalaiset” lajit? (talvilajit)
- otatko hameen/huivin pois tunnilla? miksi?
- oletko oppinut liikuntatunneilla suomalaista tapakulttuuria/suomalaisia arvoja? eroavatko ne kotimaasi kulttuurista/arvoista? mitä olet oppinut suomalaisesta liikuntakulttuurista?
- onko liikunta mielestäsi samanlaista joka puolella maailmassa?

#### Kotoutuminen:

- mitkä asiat helpottavat/hankaloittavat sopeutumista Suomeen?
- tunnetko olevasi sopeutunut Suomeen? (haluatko sopeutua?)
- miten kotimaan kulttuuri näkyy elämässäsi? mitä se merkitsee sinulle?
- tunnetko olevasi erilainen kuin muut?
- viihdytkö asuinpaikkakunnallasi?
- miltä sinusta tuntuu asua Suomessa? miten suhtaudut suomalaisiin?
- mihin täällä Suomessa on ollut erityisen vaikea tottua? mikä on outoa?
- entä mikä on ollut helppoa?
- kieli? mitä kielen oppiminen on merkinnyt?
- onko liikunta vaikuttanut sopeutumiseen?
- missä tapaat suomalaisia, entä muita maahanmuuttajia? mitä teette yhdessä?

Tulevaisuus/tavoitteet:

- mikä on toiveammattisi?
- mitä haluaisit tehdä? unelmat?
- jos voisit muuttaa jotain koulussa/liikuntatunneilla, niin mitä muuttaisit ja miksi?
- onko jokin liikuntalaji, jota haluaisit alkaa harrastaa? mikä? miksi?
- onko sinulla tavoitteita liikunnassa? miten olet ajatellut jatkossa kehittyä?
- mitä liikunnanopettajan tulisi mielestäsi tietää/osata kohdatessaan maahanmuuttajan? mitä pidät tärkeänä maahanmuuttajien opettamisessa?