

KULTTUURIENVÄLINEN OSAAMINEN LIIKUNTA- KASVATUKSESSA: OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA TURVAPAIKANHAKIJOILLE PIDETYISTÄ LIKUNNALLISISTA KIELITYÖPAJOISTA

Mariana Siljamäki, LitT, Jyväskylän yliopisto/Liikuntatieteellinen tiedekunta. PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto. Puh. +358 40 805 3971. Sähköposti: mariana.siljamaki@jyu.fi (yhteyshenkilö). **Eeva Anttila**, tanssitaiteen tohtori. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. **Maria Ponkilainen**, VTK, sosionomi.

TIIVISTELMÄ

Siljamäki, M., Anttila, E. & Ponkilainen, M. 2017.
Kulttuurienvälinen osaaminen liikuntakasvatuksessa:
Opiskelijoiden kokemuksia turvapaikanhakijoille
pidetyistä liikunnallisista kielityöpajoista.
Liikunta & Tiede 54 (6), 88–94.

■ Yhteiskunnan monimuotoistuminen heijastuu koulumaailmaan monella tavoin. Se näkyy erityisesti oppilaiden erilaisina kulttuureina ja uskontoina ja on luonut tarpeen kehittää liikunnanopettajien kulttuurienvälistä osaamista. Kulttuurienvälisellä osaamisella tarkoitamme muun muassa omien, kulttuurisidonnaisten ajatusmallien tiedostamista, vuorovaikutustaitoja sekä kykyä toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa tilannekohtaisesti.

Suomesta puuttuu lähes kokonaan tutkimus, jossa tarkastellaan kulttuurienvälistä osaamista liikuntakasvatuksen kontekstissa. Tarvomme tähän aiheeseen selvittämällä liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksia, kun he kohtasivat kulttuurisesti monimuotoisia ryhmiä liikunnallisissa kielityöpajoissa. Tutkimusaineiston hankimme havainnoimalla työpajoja ja haastatteleamalla kirjallisesti niitä ohjanneita opiskelijoita. Aineiston analysoimme temaattista analyysiä hyödyntäen. Jäsensimme aineistosta kolme pääteemaa: tunteiden ja käsitysten yhteenkietoutuneisuus, yhteenkuuluvuuden rakentuminen kehollisen vuorovaikutuksen avulla sekä liikunnalliset kohtaamiset kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä.

Tutkimuksemme tukee käsitystä siitä, että toiminnallinen vuorovaikutus eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, näihin kohtaamiin liittyvät tunnekokemukset sekä omien käsitysten ja kokemusten pohdinta ovat tärkeitä tekijöitä opiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä. Tällainen muutosprosessi voidaan paikantaa transformatiiviseksi oppimiseksi, jossa aiemmat käsitykset, totunnaiset ajattelu- ja toimintatavat muuntuvat. Esitämme tutkimuksen johtopäätelmänä, että toiminnalliseen vuorovaikutukseen kulttuurisesti monimuotoisten ryhmien kanssa tulisi suunnata enemmän huomiota ja resursseja kaikessa opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: liikunnanopettajaopiskelijat, kulttuurienvälinen osaaminen, liikunnalliset kielityöpajat, liikunnanopettajankoulutus

ABSTRACT

Siljamäki, M., Anttila, E. & Ponkilainen, M. 2017.
Intercultural competence in physical education:
Experiences of physical education trainee students in
kinesthetic language-learning workshops for asylum
seekers. Liikunta & Tiede 54 (6), 88–94.

■ The increasing diversity of our society is reflected in the school world in many ways. It is evident particularly in students' different cultures, habits and religions, and has created a need to develop physical education teachers' intercultural competence. In this study, intercultural competence means, among other things, awareness of one's own cultural-related thought patterns, interaction skills, and ability to interact with people from different cultures on a case-by-case basis.

In Finland, there is very little research on intercultural competence in the context of physical education. We are delving into this topic by examining 21 physical education teacher trainees' experiences when meeting culturally diverse groups in kinesthetic language learning workshops for asylum seekers. We gathered the research data by observing the workshops and by written interviews, and analyzed the data thematically. We detected three main themes from the data: the intertwining of emotions and conceptions, constructing communality through bodily interaction, and movement encounters in the development of intercultural competence.

Our research supports the view that active interaction with asylum seekers, emotional experiences related to such interaction, connected with reflection on these experiences and own conceptions are central aspects in the development of students' intercultural competence. Such learning process can be seen as transformative learning where previous conceptions, habitual thinking and practices change. Based on our conclusions, we suggest that it is important to give more attention and resources on encounters with culturally diverse groups in all teacher education.

Key words: physical education teacher trainees, intercultural competence, kinesthetic language learning workshops, physical education teacher education

JOHDANTO¹

Opettajankoulutusta kehitettäessä on otettava huomioon yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset. Lisääntynyt maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus ovat nostaneet entistä vahvemmin kulttuurienvälisen osaamisen tarpeen esille monilla aloilla, myös liikuntakasvatuksessa. Vaikka monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi asia, on ulkomaalaistaustaisia henkilöitä ollut maassamme suhteellisen vähän verrattuna useisiin muihin Euroopan maihin. Vuosien 1990 ja 2015 välisenä aikana heidän määränsä on kuitenkin kasvanut Suomen väestössä 0,8 prosentista 6,2 prosenttiin (Tilastokeskus 2017).

Moni- ja interkulttuurisen tutkimuksen lähtökohdat ja käsitteet ovat moninaiset. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä *kulttuurienvälinen osaaminen* (Salo-Lee 2007), joka vastaa merkitykseltään vierasperäistä ilmausta interkulttuurinen kompetenssi. Kulttuurienvälisellä osaamisella viittaamme omien, kulttuurisidonnaisten ajatusmallien tiedostamiseen, vuorovaikutustaitoihin sekä kykyyn toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa tilannekohtaisesti (Friedman & Berthoin Antal 2005; Nastasi 2017; Salo-Lee 2009). Kulttuurienvälinen osaaminen kytkeytyy myös sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, joka liikuntakasvatuksen näkökulmasta tarkoittaa muun muassa oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua koululiikuntaan heidän kulttuuritaustastaan tai uskonnostaan riippumatta (vrt. Harrison & Langston 2016).

Liikunnanopetuksessa kehollinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Siksi liikuntakasvattajilta edellytetään erityistä herkkyyttä ja tietoisuutta kulttuurisesti moninaisista, kehojen kautta näkyväksi tulevista arvoista (Evans, Davies & Wright 2004). Oppilaiden ja heidän huoltajiensa tulkinnat kulttuureihin tai uskontoihin liittyvistä pukeutumiskoodeista, toimintatavoista, kehoideaaleista tai sukupuolten väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä odotuksista saattavat aiheuttaa jännitteitä liikuntatunneilla.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on koota yhteen tietoa kulttuurienvälisen osaamisen merkityksestä ja haasteista liikuntakasvatuksessa sekä lisätä ymmärrystä liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen oppimisen prosessista. Tutkimuskysymys kohdistuu siihen, millaisia kulttuurienväliseen osaamiseen liittyviä kokemuksia liikunnallisten kielityöpajojen toteuttaminen tuotti liikunnanopettajaopiskelijoille.

Kulttuurienvälinen osaaminen opettajankoulutuksessa ja tutkimuksessa

Dervin (2015) toteaa, että moniarvoiseen pedagogiikkaan liittyvät teemat ovat opettajankoulutuksessa kansainvälisesti erittäin keskeisessä asemassa. Vaikka Suomi tunnetaan hyvästä koulutusjärjestelmästä, käsitellään moninaisuutta maamme opettajankoulutuksessa edelleen marginaalisesti. Dervin kyseenalaistaa kulttuurisia piirteitä yksinkertaistavan lyhytkestoisen monikulttuurisuuskoulutuksen, sillä vaarana on, että stereotyyppiset käsitykset vahvistuvat entistään. Hänen mukaansa tarvitaan syvällisempää koulutusta, jossa tarkastellaan kriittisesti muun muassa yhteiskunnassa vallitsevia epätasa-arvoisia valtasuhteita.

Kasvatuksen alalla tehdyissä tutkimuksissa liikuntakasvatus on usein jäänyt vähälle huomiolle (ks. Flintoff, Fitzgerald & Scraton 2008). Suomessakin liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen osaamisen tutkimus on vielä alussa ja aiheesta on tehty lähinnä oppinäytetöitä. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta on tehty muun muassa liikunnan merkityksestä kotoutumiselle (esim. Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012). Tutkimuksessa tulevat esille eri maahanmuuttajaryhmiin kuuluvien

yksilöiden keskinäiset erot liikunnan harrastamisessa. Tämä on tärkeä muistutus myös liikunnanopettajille. Soilamon (2008) tutkimuksessa liikuntaa opettavia luokanopettajia hämmensi se, että liikuntaan osallistuminen riippui jokaisen oppilaan perheen näkemyksistä ja periaatteista, vaikka heillä olisi ollut sama kulttuuri- tai uskontotausta.

Liikunnanopettajakoulutuksen kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa (esim. Hodge 2003; Burden, Hodge, O'Bryant & Harrison 2004) on nostettu esille muun muassa huoli siitä, että joidenkin liikuntakasvattajien ymmärrys kulttuurienvälisyydestä on kapea. Opettajien kohtaamiset eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa ovat jääneet vähäisiksi, mikä on johtanut vähemmistökuultuureita ja uskontoja koskeviin stereotyyppisiin käsityksiin. Työpaikka monikulttuurisessa koulussa on ollut vastavalmistuneille opettajille jopa eräänlainen ”kulttuurisokki”.

Tutkimukset (Burden, Hodge, O'Bryant & Harrison 2004; Macdonald, Abbott, Knez & Nelson 2009) muistuttavat myös siitä, että liikuntakasvatus tulee nähdä osana laajempaa sosiaalista, poliittista ja kulttuurista ”ilmastoa”. Liikunnanopettajien, jotka usein kuuluvat enemmistökuultuuriin, on tiedostettava mahdolliset valta-asetelmia tuottavat kulttuuriset ja sosiaaliset käytänteet. Opettajankoulutuksen tehtävänä on kannustaa tulevia opettajia edistämään kaikille soveltuvaa liikuntakasvatusta ja antaa heille tähän tarvittavat valmiudet ja käytännölliset taidot.

TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajaopiskelijat toteuttivat suunnitteleman liikunnalliset kielityöpajat Keski-Suomessa sijaitsevassa vastaanottokeskuksessa osana opinto-ohjelmaansa kuuluvaa, kahden opintopisteen laajuista *Yksilöllinen opetus liikuntaryhmässä* -kurssia. Kurssin aikana käsiteltiin useita teemoja, kuten erilaisten oppilaiden kohtaamista, opiskelijoiden omien arvojen ja asenteiden reflektointia sekä tasa-arvon edistämistä liikunnassa. Kurssin tavoitteena oli, että opiskelija tiedostaa omien arvojen, asenteidensa ja kulttuuri-taustansa vaikutuksen oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014–2017.)

Ennen kuin opiskelijat toteuttivat turvapaikanhakijoille pidetyt liikunnalliset kielityöpajat, he osallistuivat vastaanottokeskuksia ylläpitävän SPR:n järjestämälle pakolliselle perehdytysluennolle. Osa opiskelijoista osallistui lisäksi Uuden tanssin keskus Zodiakin järjestämälle kinesteettisen kielennäkönnön kurssille, jossa he saivat valmiuksia kielen opettamiseen liikkeen ja tanssin avulla (Zodiak 2017). Tällaista kielen opetusta voidaan kutsua tanssin avulla oppimiseksi (Gilbert 2006), kinesteettiseksi oppimiseksi (Kuczala 2015) ja keholliseksi oppimiseksi (Anttila 2013). Näiden lähestymistapojen taustalla on käsitys oppimisesta kokonaisvaltaisena prosessina, jossa keholliset kokemukset ja käsitteellinen ajattelu kietoutuvat toisiinsa (Lakoff & Johnson 1999). Turvapaikanhakijoille pidetyt työpajat tarjosivat opiskelijoille kokemuksen sekä kinesteettisestä kielenopetuksesta että monikulttuurisen ryhmän opettamisesta. Molemmat alueet voidaan nähdä opettajaksi opiskelevien ammattitaidon laajentamisena kohti ilmiölähtöistä lähestymistapaa (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28).

Kielityöpajat ajoittuivat vuoden 2016 helmikuulle, ja ne järjestettiin kolmen päivän aikana neljänä 90 minuutin mittaisena työpajana. Kussakin työpajassa oli eri opiskelijaryhmä opettajina, ja jokaisessa työpajassa oli kolme eri tehtäväpistettä. Kaikilla pisteillä oli erilainen ohjelma. Työpajat järjestettiin vastaanottokeskuksen aulatiloiissa ja

¹ Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettua ArtsEqual-hanketta (hankenumero 293199).

käytävillä. Vastaanottokeskuksen asukkaat olivat pääosin irakilaisia ja afganistanilaisia aikuisia miehiä. Työpajoissa opeteltiin esimerkiksi kehonosien nimiä, suuntia ja lukuja tanssin ja kehorytmiikkaharjoitusten avulla. Opiskelijat olivat valmistaneet suomen kielen sanoja havainnollistavia kortteja, ja he käyttivät myös erilaisia välineitä, kuten palloja. Liikkeiden yhdistäminen sanoihin voi tukea mieleen painumista kehollisen oppimisen sekä laajemmin myös kehollisen kognition näkökulmasta (embodied cognition, ks. esim. Johnson 2008).

TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU

Tutkimus perustuu tulkinnalliseen tutkimusparadigmaan ja aineistolähtöiseen analyysiin. Tavoitteenamme oli ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia ja antaa aineiston ohjata myös teoreettisen kirjallisuuden valintaa (esim. Green & Stinson 1999; Perttula 2012). Tulkintamme perustuvat opiskelijoiden kirjoittamaan tuottamaan aineistoon, jota olemme käsitelleet tutkijoiden välisen neuvottelun avulla. Tällaisen kielellisen merkitysten rakentamisen tarkoitus ei ole luoda aukotonta kuvaa sosiaalisesta todellisuudesta. Tulkintamme ovat ehdotuksia sosiaalisen todellisuuden mahdollisesta luonteesta, ja niiden tarkoitus on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Richardson 1994).

Keräsimme aineistoa osana Taideyliopiston koordinoimaa Arts-Equal-hanketta, joka tutkii, miten taide ja taidekasvatusta voivat lisätä tasa-arvoa ja hyvinvointia Suomessa. Aineiston hankinnassa ja kaikkien tutkimuksen vaiheissa noudatimme Jyväskylän yliopiston ja Taideyliopiston hyvän tieteellisen käytännön eettisiä periaatteita. Aineistonkeruuseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja siihen osallistui 21 liikunnanopettajaopiskelijaa (10 naista, 11 miestä), kun yhteensä työpajoja toteutti 70 opiskelijaa. 16 tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa (21–25-vuotiaita) opiskeli ensimmäistä tutkintoaan. Viisi opiskelijaa (28–42-vuotiaita) oli ennen liikunnanopettajakoulutuksen aloittamista suorittanut jonkin ammattitutkinnon, ja heillä oli työkokemusta eri aloilta. Osalla opiskelijoista oli aikaisempaa kokemusta monikulttuurisista liikuntaryhmistä esimerkiksi oman jalkapalloharrastuksen kautta. Monet opiskelijat olivat saaneet ulkomaanmatkoillaan kosketuspintaa eri kulttuureihin. Joillakin oli kuitenkin ollut erittäin vähän kohtaamisia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa esimerkiksi kouluaikanaan.

Menetelmänä käytimme kirjallista haastattelua, johon opiskelijat vastasivat vapaa-ajallaan. Haastattelukysymykset liittyivät muun muassa opiskelijoiden odotuksiin ja tunteisiin ennen vastaanottokeskukseen menoa, kielityöpajojen toteuttamiseen sekä vuorovaikutukseen turvapaikanhakijoiden kanssa. Kysyimme myös sitä, miten eri aktiviteetit olivat konkreettisesti toimineet, ja mikä, jos mikään, oli työskentelyssä heille merkityksellistä, sekä sitä, miten he suhtautuvat tämäntyyppiseen työskentelyyn tulevaisuudessa. Aineistoa kertyi 27 sivua (1,5 riviväli, Times New Roman).

Aineistoa tulkittaessa on huomioitava se, että alle kolmannes kurssin osallistujista osallistui aineiston keruuseen. On mahdollista, että etupäässä ne opiskelijat, jotka kokivat työpajat mielekkääksi kokemukseksi, osallistuivat tutkimukseen. Toisaalta vastauksista kävi ilmi, etteivät kaikki haastatteluun osallistuneet opiskelijat olleet kiinnostuneita kulttuurienvälisistä kohtaamisista tai työskentelystä turvapaikanhakijoiden kanssa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidämme merkittävänä sitä, että aineistossamme on edustettuina työpajoihin myönteisesti suhtautuvien opiskelijoiden pohdintojen lisäksi myös niihin neutraalisti ja kriittisesti suhtautuvien opiskelijoiden näkökulmia.

Kirjallisen haastattelun heikkous on siinä, ettei haastattelijaa voi tehdä tarkentavia kysymyksiä. Siksi kiinnitimme erityistä huomiota kysymysten muotoilemiseen mahdollisimman ymmärrettäväksi ja rajatuiksi. Viimeinen kysymys, ”mitä muuta haluat kertoa?”,

antoi tilaa myös sellaisille huomioille, joita muut kysymykset eivät kattaneet. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin monisanaisesti, joten saimme kerättyä runsaan ja rikkaan laadullisen aineiston. Kirjallisen haastattelun vahvuus onkin siinä, että kysymyksiin voi vastata ajasta tai paikasta riippumatta, jolloin vastauksia voi halutessaan miettiä ja muotoilla rauhassa.

Tulkinnan tukena olivat kolmen tutkijan eli tämän artikkelin kirjoittajien havainnot työpajoista. Koska osallistuimme työpajoihin itse, avautui meille tutkijoina mahdollisuus peilata opiskelijoiden tuottamaa aineistoa omiin havaintoihimme. Havaintomme antoivat meille merkittävää tukea pyrkiessämme ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia ja niistä nousevia merkityksiä.

Aineiston analyysissä oli piirteitä fenomenologisesta asenteesta (Perttula 2012). Alkuvaiheessa perehdyimme haastatteluaineiston mahdollisimman avoimesti, ilman tulkintaa ohjaavaa teoreettista käsitteistöä. Saatuamme aineistosta kokonaiskäsityksen hyödynsimme mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua (ks. Giorgi 1996). Kävimme läpi erilaisia kuviteltavissa olevia vaihtoehtoja etsiessämme osuvinta tapaa kuvata kokemusten keskeisimpiä merkityssisältöjä. Seuraavaksi oli vuorossa olennaisten sisältöalueiden eli tutkimusaineistoa jäsentävien teemojen muodostaminen. Muodostimme ensin useita teemoja, minkä jälkeen tarkastelimme niiden välisiä suhteita. Tämän jälkeen yhdistelimme teemoja ja vähensimme niiden määrän lopulta kolmeen.

Tulkintaprosessia tuki myös Wasserin ja Breslerin (1996) ajatus jaetusta tulkintakentästä, johon tutkijat tuovat erilaisen ymmärryksensä, tietonsa, kokemuksensa ja uskomuksensa, jotka törmätessään tuottavat uusia merkityksiä. Käytännössä jokainen tutkija teki tulintoja tutkimusaineistosta omasta taustastaan ja havainnoistaan käsin, minkä jälkeen tutkijoiden esille tuomista merkityksistä neuvoteltiin dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Näin erilaiset perspektiivit, uudet näkökulmat, haasteet, konfliktit ja yllätykset liittyivät tutkimusaineiston tulkintaprosessiin. Kiintoisaa tällaisessa jaetussa tulkintakentässä on se, että vaikka olimme yksimielisen vaikuttuneita työpajojen onnistumisesta ja niissä vallinneesta innostuneesta tunnelmasta ja avoimesta vuorovaikutuksesta, olimme välillä eri mieltä siitä, mitä nämä havainnot ja kokemukset laajemmassa viitekehityksessä merkitsevät. Näin myös tutkimusprosessimme on edellyttänyt meiltä sellaista osaamista, jota katsomme tulevaisuuden opettajien yhä enemmän tarvitsevan.

Seuraavassa esittämämme temaattinen jäsenitys, jota tuemme kirjallisuusviittein, on syntynyt monien neuvotteluiden tuloksena. Runsaat aineistolainaukset antavat lukijoille mahdollisuuden todeta, minkälaisiin kuvauksiin tulkintamme perustuu.

TULOKSET

Liikunnanopettajaopiskelijoiden kulttuurienväliseen osaamiseen liittyvistä kokemuksista hahmotimme kolme keskeistä teemaa: 1) tunteiden ja käsitysten yhteenkietoutuneisuus, 2) yhteenkuuluvuuden rakentuminen kehollisen vuorovaikutuksen avulla ja 3) liikunnalliset kohtaamiset kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä.

Tunteiden ja käsitysten yhteenkietoutuneisuus

Opiskelijoiden ennakkokäsitykset sekä heidän tietonsa vastaanottokeskuksista ja turvapaikanhakijoista ennen liikunnallisia työpajoja olivat hajanaisia. Erään opiskelijan ennakkokäsityksenä oli, että ”*siellä pidetään jotain aktiviteetteja, jotta turvapaikanhakijat eivät hypyisi seinille*”. Toinen opiskelija ennakoiti, että ”*ihmisillä siellä on melkoisen tylsää, kaikki ei käytä sukkaa ja ainoat kengät saattavat olla fläpärit*”. Monien käsitys oli muotoutunut mediasta saadun vaikutelman avulla. Eräs opiskelija kirjoitti näin:

Ainoat käsitykset, jotka olen saanut vastaanottokeskuksista, on tullut median kautta. Median antama kuva on hyvin negatiivinen ja tämän takia varmasti itselläniikin oli aluksi hieman pelokas ja jännittynyt olo.

Suurin osa opiskelijoista kuvasi tunnetilansa ennen työpajoja olleen jännittynyt, mutta myös odottavainen ja innokas. Osa tunsi varautuneisuutta ja jopa pelkoa. Media ei ollut ainoa syy, jonka opiskelijat mainitsivat pelkojensa lähteeksi: SPR:n pitämältä perehdytysluennolta joillekin opiskelijoille oli jäänyt mieleen kieltoja ja rajoituksia esimerkiksi siitä, mitä turvapaikanhakijoita kohdatessa ei tule tehdä, kuten olla liian tuttavallinen heitä kohtaan. Merkitystä oli myös kasvuympäristöllä ja kotikasvatuksella.

Minulla oli melko varautuneet fiilikset ja olin hieman skeptinen vastaanottokäynnin suhteen. Uskon tämän johtuneen täysin saamastani kasvatuksesta. Tällaiset ennakkokokemukset luovat melko selkeän pohjan skeptisyydelleni ajatellen turvapaikanhakijoita.

Eri tavoin risteilevät tunteet saivat opiskelijoissa aikaan epävarmuutta turvapaikanhakijoiden kohtaamisesta. Monissa tutkimuksissa (esim. Damasio 1999; Greenberg & Paivio 2003; Mälkki 2011) on tuotu esiin, että ihmisellä on pyrkimys välttää epämiellyttäviä tunteita. Epämiellyttävät, niin sanotut reunatunteet (*edge emotions*), tuottavat informaatiota siitä, että olemme jollakin tavalla uhattuina. Mälkki (2011, 31–32) mukaan meillä on tarve pysyä mukavuusalueellamme, sillä se tuo tasapainoa ja turvallisuutta. Ilmiöstä kertoo myös seuraavan opiskelijan kokemus:

Tunsin oloni koko ajan hieman epävarmaksi, enkä pidä siitä. Lisäksi olisi henkisesti raskasta olla koko ajan keskellä turvapaikanhakijakeskustelua, eli seurataan, kuka teki mitäkin väärin, välillä turvapaikanhakija ja välillä kantaväestöön kuuluva. Tällainen ajattelu saa mielen jotenkin alakuloiseksi.

Erityisesti epämiellyttävät tunteet on usein ajateltu oppimisen ja onnistumisen esteiksi. Tunteiden merkitys oppimisessa on kuitenkin tarkentunut viime vuosikymmeninä. Muun muassa neurotieteiden tutkimuksissa on todennettu kehon, tunteiden, sosiaalisen toiminnan, luovuuden ja päätöksenteon välisiä kytköksiä (esim. Hinton, Miyamoto & Della-Chiesa 2008; Immordino-Yang & Damasio 2007). Tunteiden merkityksen ymmärtäminen osana oppimisprosessia liittyy kehollisen oppimisen tematiikkaan ja kokonaisvaltaiseen käsitykseen oppimisesta (Anttila 2013; Mälkki 2011).

Myös sosiaalistuminen tiettyyn yhteisöön, jaetut kulttuuriset arvot ja toisilta ihmisiltä saadut vaikutteet ovat merkittäviä siinä, millä tavalla erilaiset tilanteet koetaan ja millaisia merkityksiä ne saavat (Brookfield 2000; Mezirow 2000; Mälkki 2011). Opiskelijoiden pelot kytkeytyivät muun muassa mahdollisiin väärinymmärryksiin. Monia jännitti se, millä tavalla kommunikoida ilman yhteistä, puhuttua kieltä. Jännitystä aiheuttivat lisäksi konkreettiset haasteet ohjaamisessa, kuten se, ymmärtäisivätkö turvapaikanhakijat työpajojen toiminnan ideaa ja miten he lähtisivät harjoituksiin mukaan.

Oli hauskaa mennä harjoittelemaan itselle hieman vieraampia asioita aivan tuntemattomien kanssa, samalla huolestutti, että mitenkä siinä käy kun ei välttämättä yhteistä kieltä ole millä kommunikoida.

Ennakkoon opiskelijoita askarruttaneet kommunikaatio-ongelmat hälvenivät nopeasti, kun he onnistuivat selittämään liikunnallisten harjoitusten säännöt ja antamaan positiivista palautetta turvapaikanhakijoille kehon ja kasvojen kieltä sekä omaa luovuuttaan käyttäen. Opiskelijat olivat sekä helpottuneita että yllättyneitä turvapaikanhakijoiden innostuksesta ja heiltä saamastaan hyvästä palautteesta, ja tärkeäksi kokemuksissa nousivat erityisesti vahvat, positiiviset tunteet:

Kaikki rastimme oli liikunnallisia ja samalla opettelimme joitain sanoja ja lauseita suomeksi. Mielestäni kuitenkin päällimmäisin tavoite oli, että saisimme tuotua heille iloa, hauskuutta ja hieman muuta tekemistä ja ajateltavaa normaalin arjen keskelle. Minusta palaute, että ”ensimmäistä kertaa tuntuu siltä, että kuulumme tänne” on aika puhutteleva ja itselle hyvinkin tärkeä.

Opiskelijoiden saamat myönteiset kokemukset auttoivat heitä tarkastelemaan uusin silmin omia ennakkokäsityksiään. Tunteiden merkityksellisyys kulttuurienvälisissä kohtaamisissa on tullut esille myös Jokikokon (2010, 65, 81) tutkimuksessa. Hänen mukaansa on ilmeistä, ettemme voi vaikuttaa kulttuurienväliseen oppimiseen ainoastaan tietoa välittämällä.

Aarto-Pesonen (2013, 82) on tutkinut liikunnanopettajiksi pätevoityneitä aikuisopiskelijoita. Hän painottaa, että ilman moninaisten tunteiden heräämistä ja niiden antamaa opettajan kehityskulut eivät välttämättä käynnisty tai pysy käynnissä. Siksi tasaisuus ja tunneneutraalius erilaisissa tuotoksissa ja palautteissa voivat olla kouluttajille enemmänkin huolen kuin tyytyväisyyden aihe. Vaikka liikunnanopiskelijoiden kohtaamiset turvapaikanhakijoiden kanssa olivat näinkin vähäisiä, aineistomme osoittaa niillä olleen tunteita herättävä, transformatiivisen oppimisen käynnistävä vaikutus (Mezirow 2000; Mälkki 2011). Palaamme tähän aiheeseen tuonnempana.

Yhteenkuuluvuuden rakentuminen kehollisen vuorovaikutuksen avulla

Vaikka opiskelijat olivat jännittyneitä ja pelokkaitakin ennen turvapaikanhakijoiden kohtaamista, halusivat he luoda turvapaikanhakijoille positiivisen kuvan suomalaisista. Moni opiskelija kertoi turhautuneensa Suomessa vallitsevaan negatiiviseen asenneilmapiiriin, jonka he arvelivat heijastuvan myös turvapaikanhakijoiden käsityksiin suomalaisista. He kuvasivat haluaan näyttää omalla toiminnallaan, että he arvostavat ja hyväksyvät turvapaikanhakijat:

Haluan näyttää heille arvostusta, kiinnostusta ja hyväksyntää, jotta he saisivat myös positiivisia kokemuksia meistä suomalaisista.

Oli ihana kuulla, kun osallistujat kertoivat, kuinka oli mukava tavata ihmisiä jotka eivät ole rasisteja. Se, että voi koskettaa muita ihmisiä henkisellä tasolla, saada heidät näkemään suomalaisista muitakin puolia kuin ”emme halua teitä maahanne” on erittäin arvokasta ja merkityksellistä minulle.

Kuten aiemmin totesimme, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustilanteet ovat yhteydessä siihen, millä tavalla erilaiset tilanteet koetaan ja millaisia merkityksiä ne saavat (Brookfield 2000; Mezirow 2000; Mälkki 2011). Työpajat osoittivat, että jaettuja kokemuksia ja ymmärrystä voi syntyä pienissä teoissa jopa ilman yhteistä kieltä, kuten seuraavasta lainauksesta ilmenee:

Huomasin, että aluksi ainakin itseäni jännitti tulla paikalle ja alkaa vain pitämään erilaisia rasteja. Olin kuitenkin sillä rastilla, jossa käytimme jalkapalloja. Näin ollen sen kautta oli helppo lähteä juttelemaan heille ja kysymään mitä kuuluu? Mikä sinun nimesi on? Huomasin, että koko ajan tilanne muuttuu rennommaksi ja toiminnasta tuli luontevampaa. Mielestäni meidän kerralla kaikki toimi erittäin hyvin.

Positiivisten ja tasa-arvoisten, yhteistyöhön pohjautuvien vuorovaikutuskokemusten on todettu parantavan etnisten ryhmien välisiä suhteita (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013). Liikunnan rooli nousi merkittäväksi opiskelijoiden ja turvapaikanhakijoiden vuorovaikutussuhteiden luomisessa:

Esimerkiksi harjoitus, jossa potkimme ja heittelimme palloa ja opetim-

me samalla esimerkiksi lukuja ja oikean ja vasemman käsitteitä, toimi todella hyvin . . . rento yhdessäolo toimii tämälapsuissa työpajassa ainakin osana toimintaa, vaikka siinä varsinaisena päätavoitteena ei olekaan kielen opetus. Pelailun aikana tunnelma oli kaikin puolin positiivinen, vaikka tilanne oli varmasti jokaiselle osallistujalle uusi eri kulttuurien kohdatessa.

Olin aivan ymmälläni, koska sinne päästyämme he olivat aivan innoissaan kuin toimme pari palloa mukana. Mielestäni jalkapallojen vieminen sinne oli yksi parhaimmista jutuista, koska se innosti todella monia ihmisiä tulemaan toimintaan mukaan.

Työpajojen tavoitteena oli tuoda iloa ja virkistystä vastaanotto-keskukseen liikunnan keinoin sekä opettaa suomen kieltä liikkeen avulla. Opiskelijoiden haastatteluiden ja tutkijoiden havaintojen perusteella kävi kuitenkin ilmi, että monilla oli liikunnanopetuksen ohella tai sen avulla laajempiakin tavoitteita. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja se, että kaikki Suomessa elävät ihmiset olisivat tasa-arvoisia, välittyi seuraavasta aineistositaatista:

Se mistä ei tiedetä, mitä ei tunneta, mikä on outoa ja vierasta helposti pelottaa meitä ja herättää puolustusmoodimme. Tässä tilanteessa pitäisi kuitenkin muistaa että kaikki erilaisia, kaikki saman arvoisia. Tämän takia pidin erittäin hyvänä ideana, että menimme käymään vastaanotto-keskuksessa. Kaikkien pitäisi. Lähtisi turhat ennakkoluulot ja -käsitykset maahanmuuttajista ja pakolaisista pois.

Opiskelijat toivat esille työpajojen aikana nousseita yhteenkuuluvuuden kokemuksiinsa, jotka syntyivät turvapaikanhakijoiden ilmaisemasta kiitollisuudesta opiskelijoita kohtaan, tuttavallisuudesta ja lämpimästä vastaanotosta. Toiminnallinen vuorovaikutus ilman puhuttua kieltä tuntui opiskelijoista odotettua helpommalta: he pitivät merkityksellisenä vaihtoehtoisia tapoja kommunikoida turvapaikanhakijoiden kanssa. Onnistumisen elämyksiä haluttiin jakaa yhdessä elein, ilmein, hurraamalla, taputtamalla tai iloa ja kannustusta ilmaisemalla jollakin muulla tavalla. Kun yhteistä, puhuttua kieltä ei ollut, kehollinen kommunikaatio osoittautui väyläksi kohti yhteistä ymmärrystä.

Liikunnalliset kohtaamiset kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä

Turvapaikanhakijoille pidetyt liikunnalliset työpajat tarjosivat monille opiskelijoille mahdollisuuden laajentaa käsityksiään liikunnanopettajan työnkuvasta sekä kehittää käytännöllisiä taitojaan pedagogisissa tilanteissa, joista yhteinen puhuttu kieli puuttuu. Opiskelijat reflektoivat työpajoissa käyttämiään pedagogisia menetelmiä ja sitä, mitä ovat niistä oppineet. Pohdinnat osoittivat, että suurin osa opettajaopiskelijoista tunnisti haasteet, joita turvapaikanhakijoilla oli suomen kielen oppimisessa ja liikuntatehtävien ohjeiden ymmärtämisessä. Opiskelijat pyrkivät luomaan kaikille oppijoille soveltuvan oppimisympäristön ja muuttamaan omaa opetustaan työpajan kuluessa:

Huomasimme jossain vaiheessa, että lausimme harjoitteessamme sanat ”ylös”, ja ”alas” liian samalla äänenpainolla, ja näiden sanojen oppiminen ja muistaminen jäi paljon heikommaksi kuin oikean, vasemman, eteen, ja taakse. Muutimmekin harjoitusta siten, että turvapaikanhakijoiden tuli itse lausua suunnat, jotka näytimme. Se paransi asiaa selkeästi.

Ymmärsin non-verbaalisen viestinnän tärkeyden ja ylipäättänsä viestinnän selkeyden ja ytimekkyiden tärkeyden kun selitämme tehtävää ihmisille, jotka ovat alkuvaiheessa kielen oppimisessa. Sanallisen viestinnän tukena nonverbaalinen viestintä, kehonkieli ja käsiensä käyttäminen auttoi.

Myös turvapaikanhakijoiden ja laajemminkin maahan muuttaneiden henkilöiden kotouttamisen tukeminen nousi kiinnostavalla tavalla esille useiden opiskelijoiden haastatteluista. Kotouttamistoimet koskevat lain mukaan vain oleskeluluvan saaneita henkilöitä eivätkä oleskelulupapäätöstä odottavia turvapaikanhakijoita. Siitä huolimatta moni opiskelija näki liikunnalliset kielityöpajat kotouttamisena, johon kuuluu esimerkiksi suomen kielen oppimista liikunnan avulla ja kantasuomalaisien kohtaamista. Jotkut opiskelijat korostivat kansalaisvastuutaan ja vaikeassa elämäntilanteessa olevien ihmisten tukemista liikunnan avulla:

Tällaisessa toiminnassa pääsen tekemään ahdingossa ja epämieluisassa tilanteessa olevia ihmisiä iloiseksi, unohtamaan hetkeksi muut asiat ja jakamaan liikunnan riemua.

Liikunnallisten tehtävien avulla osa opiskelijoista halusi luoda turvapaikanhakijoille yhteyksiä suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämän voi nähdä opiskelijoiden osallistavana asenteena, johon kuuluu turvapaikanhakijoiden huomioiminen ja kuunteleminen sekä pyrkimys tasavertaiseen dialogiin. Seuraava sitaatti kuvaa hyvin kotoutumisen kaksisuuntaisuutta; kyse ei ole ainoastaan maahanmuuttajien sopeutumisesta uuteen yhteiskuntaan, vaan myös valtaväestön nähtiin tarvitsevan positiivisia kohtaamisia uusien tulokkaiden kanssa.

Moni opiskelija suhtautui turvapaikanhakijoiden erilaisiin kulttuuriin taustoihin ja elämäntilanteisiin kiinnostuneena ja näki kohtaamiset mahdollisuutena vastavuoroiseen uusien ajatusten ja tapojen vaihtoon. Erään opiskelijan sanoin:

Koen tällaisen toiminnan rikastavana niin itselleni kuin osallistujille. Tätä kautta tutustuu toisten kulttuuriin ja uusiin ihmisiin.

On kuitenkin ilmeistä, että kaikkien opiskelijoiden transformatiivinen oppiminen ei käynnistynyt samalla intensiteetillä ja että näiden työpajojen kesto ei ollut riittävä tuottamaan syvällistä muutosta käsityksissä ja käytännöissä. Näistä ja mahdollisesti muista syistä, kuten opiskelijoiden aiempien kokemusten vuoksi, kaikki eivät kuvanneet turvapaikanhakijoiden kanssa työskentelyään positiivisesti. Siitä huolimatta he pitivät kotouttamista tärkeänä. Eräs opiskelija kuvaa omaa suhtautumistaan seuraavasti:

Minulla ei ole suuria tunteita vastaanotto-keskuksissa majoilevia kohtaan, enkä ole poliittisesti maahanmuuttoa kohtaan juuri mitään mieltä. Tietenkin on hyvä, jos turvapaikanhakijoita pystytään kotouttamaan jo alusta asti, ja saamaan olonsa tervetulleiksi. Mutta henkilökohtaista merkitystä asialla ei itselleni ole.

Muutama opiskelija kyseenalaisti sen, miten liikunnan avulla tapahtuva kielenopetus turvapaikanhakijoille liittyy liikunnanopettajan rooliin. Työpajoissa liikuntaa painotettiin osana sosiaalista ja kulttuurista tukea sekä tanssia kulttuurienvälisen kommunikaation muotona. Tällainen liikunnan ja tanssin soveltava käyttö ei saanut kaikilta opiskelijoilta hyväksyntää, sillä he mielsivät liikunnanopettajan roolin pääosin motoristen taitojen opettamisena.

Vaikka työpajat eivät olleet epämiellyttäviä, en silti kokenut että haluaisin jatkaa niiden tekemistä. Haluan opettaa liikuntaa, mutta kyseisessä ympäristössä opetuksen laatu ja motiivi olivat sellaisia, jotka edistivät enemmän integroitumista ja paikallisen kulttuurin tuntemista, kuin motorista oppimista.

En ole itse suuresti kiinnostunut opettamaan tämänkaltaisissa ympäristöissä. Syynä tähän on juuri se, että näissä ympäristöissä toiminta painottuu itselle päivän selvien asioiden ohjaukseen, ja omalle kohdalleni olisi tärkeää saada opetuksessa sisällöllisesti haastaa myös itseään.

Turvapaikanhakijoille pidetyt liikunnalliset työpajat olivat kuitenkin monelle opiskelijalle merkityksellinen, kulttuurienvälisestä osaamista kehittävä kokemus. Työpajojen ohjaaminen teki näkyväksi turvapaikanhakijat yksilöinä, ja vierailu vastaanottokeskuksessa auttoi opiskelijoita ajattelemaan asioita turvapaikanhakijoiden näkökulmasta. Seuraava sitaatti kuvaa tätä hyvin:

Työpaja oli mielestäni erittäin onnistunut ja se muutti myös paljon omia käsityksiäni turvapaikanhakijoista. Onnistuin välttämään ennakkoluulot sekä olemaan avoin, iloinen ja sosiaalinen oma itseni.

Tässä, kuten monen muunkin opiskelijan kuvauksissa, on nähtävissä kulttuurista herkkyyttä, jossa kuljetaan omakulttuurikeskeisyydestä kohti muiden kulttuurien tiedostamista ja uusien näkökulmien omaksumista. Kulttuurinen herkkyyks on kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämistä, mutta myös kulttuurien selkeiden erottelujen ylittämistä. Kun ajattelu kehittyi monimuotoisuutta ymmärtäväksi ja arvostavaksi, suhtautumisesta sekä omaan että toisen kulttuuriin tulee luontevampaa ja tasapainoisempaa. Tällöin kulttuuriset erottelut eivät enää hallitse liiaksi ajattelua ja toimintaa. (Ks. Bennett & Bennett 2004.) Vuorovaikutus ja kohtaaminen näyttää olevan tällaisen muutoksen käynnistymissä keskeistä:

Mielestäni meidän rastimme toimi ainakin todella hyvin, ja lopputanssista tuli aivan hitti. Oli aivan mahtavaa nähdä, kuinka he heittäytyivät ja tanssivat meidän kanssa musiikin tahtiin. Varsinkin lopputanssi, jossa oli lähes kaikki mukana, loi varmasti yhteenkuuluvuuden tunnetta ja iloa myös heille.

Liikunnalliset kohtaamiset vastaanottokeskuksissa olivat vuorovaikutustilanteita, jotka herättivät opiskelijoissa monenlaisia tunteita. Tunnekokemukset ja käytännön toiminta ovat reflektion käynnistämässä olennaisia. Myös pohtivaa ja omia ennakkokäsityksiä kyseenalaistavaa ajattelua tarvitaan. Edellä mainitut asiat voidaan paikantaa transformatiiviseksi oppimiseksi, jossa aiemmat käsitykset, totunnaiset ajattelu- ja toimintatavat sekä merkitykset muuntuvat ja avautuvat. (Mezirow 2000; Mälkki 2011.) Tutkimuksemme tukee käsitystä, jonka mukaan tunnekokemukset ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat merkittäviä opiskelijoiden kriittisen itsereflektion tukemisessa.

YHTEENVETO

Tutkimusaiheemme valinta liittyi Suomessa tapahtuneeseen kulttuurisen moninaisuuden lisääntymiseen, johon on osaltaan vaikuttanut toisen maailmansodan jälkeisen ajan suurin turvapaikanhakijoiden muuttoaalto vuonna 2015. Kun yhteiskunnasta ja koulusta on tullut kulttuurisilta ja kielellisiltä taustoiltaan yhä monimuotoisempia, tarvitsevat myös liikunnanopettajat yhä vahvempaa kulttuurienvälisestä osaamista.

Tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta, että opiskelijoiden kohtaamiset turvapaikanhakijoiden kanssa ja heidän toteuttamansa liikunnalliset kielityöpajat tuottivat usealle opiskelijalle kokemuksia, jotka käynnistivät kulttuurienväliseen osaamiseen johtavan ja sitä

tukevan oppimisprosessin. Monet opiskelijat kokivat vuorovaikutustilanteet turvapaikanhakijoiden kanssa palkitsevina, opettavaisina ja rohkaisevina. Joillekin kokemus oli hämmäntävä, ja he kyseenalaistivat ammatillisen tehtäväkenttensä laajenemisen liikunnan soveltamiseen turvapaikanhakijoille. Tämän tyyppinen työskentely ei näiden opiskelijoiden mielestä tarjoa riittävästi haasteita motorisen oppimisen opettamiseen.

Usean opiskelijan vastauksissa korostui ilo omien pelkojen voittamisesta. He arvostivat toisaalta tilaisuutta osoittaa, että ”*kaikki suomalaiset eivät ole rasisteja*”, ja toisaalta tilaisuutta korjata omia, muun muassa mediasta välittyneitä yksipuolisia ja jopa virheellisiä tietojaan ja käsityksiään. Mahdollisuus rakentaa syvempää yhteyttä turvapaikanhakijoiden ja kantasuomalaisten välille toiminnallisen vuorovaikutuksen avulla vaikutti myös olevan opiskelijoille merkityksellistä. Erytyiseen asemaan tässä prosessissa nousivat opiskelijoiden tunteet, kuten jännitys, pelko ja ilo. Henkilökohtaisten kohtaamisten puuttuessa median luomat mielikuvat saattavat johtaa siihen, että kantasuomalaiset ja turvapaikanhakijat tai yleisemmin maahanmuuttajataustaiset henkilöt välttävät ja pelkäävät keskinäisiä vuorovaikutustilanteita, mikä estää yksilön ja yhteisön suhteen rakentumisen.

Vaikka opiskelijoiden kohtaamiset toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa olivat lyhytkestoisia, oli tällainen toiminta opiskelijoiden kertoman mukaan hyvinkin merkityksellistä. Yhteinen nimittäjä opiskelijoiden ja turvapaikanhakijoiden välillä oli liikunnan tuottama ilo ja yhteenkuuluvuuden tunne. Käytännön toiminnan ja kulttuurienvälisen kohtaamisen lisäksi tarvitaan näkemysmeksemme mukaan kuitenkin myös kokemusten reflektointista ja ohjattuja keskusteluita opiskelijoiden kanssa. Mikäli aikaa keskustelulle ei ole riittävästi, on vaarana, että tiedostetut tai tiedostamattomat stereotyyppit entisestään vahvistuvat yksittäisen monikulttuurisuuskurssin aikana (vrt. Jokikokko 2010, 80). Tämän vuoksi vuonna 2017 liikuntatieteellisen tiedekunnan järjestämään monikulttuurisuuskurssiin lisättiin yksi opetuskerta, jonka aikana puretaan opiskelijoiden kokemuksia monikulttuurisen ryhmän opettamisesta. Tutkimuksen aineistonhankintavuonna tällaisia ohjattuja keskusteluita ei vielä ollut.

Vaikuttavuuden lisäämiseksi kulttuurienväliseen osaamiseen liittyviä opintoja voitaisiin myös integroida moniin opettajankoulutuksen kursseihin. Tutkimuksemme tarkasteltu monikulttuurisuuskurssi kuuluu laajempaan opintokokonaisuuteen, jossa moninaisuutta käsitellään kokonaisvaltaisesti. Tällainen muillakin kursseilla painotettava ajattelutapa vahvistaisi opettajaksi opiskelevien kulttuurienvälisestä osaamista ja siinä kehittymistä.

Koska kulttuurienvälisen osaamisen kehittyminen on pitkäjänteinen prosessi, olisi mielenkiintoista seurata liikunnanopettaja-opiskelijoita sekä opiskeluaikana että heidän oltuaan työelämässä joitakin vuosia. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat vasta opintojensa alkuvaiheessa. Miten heidän käsityksensä, asenteensa ja toimintansa kehittyvät ja muuttuvat opintojen aikana ja työelämässä? Miten koulu instituutioon ja yhteisönä muuttuu suhteessa monimuotoistuvaan yhteiskuntaan? Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan, koska liikunnanopettajakoulutusta kehitettäessä tulisi entistä paremmin hyödyntää tutkimustietoa siitä, millaista kulttuurienvälisestä osaamista työelämässä olevat liikunnanopettajat tarvitsevat.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L.** 2013. ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa”. Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 192.
- Anttila, E.** 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuksia kouluyhteisössä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Acta Scenica 37.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J.** 2004. Developing intercultural sensitivity: and

integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3 painos. Lontoo: Sage, 147–165.

Brookfield, S. D. 2000. Transformative Learning as Ideology Critique. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation. Critical perspectives as a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Burden, J. W., Hodge, S. R., O’Bryant, C. P. & Harrison, L. 2004. From

- Colorblindness to Intercultural Sensitivity: Infusing Diversity Training in PETE Programs. *Quest* 56 (2), 173–189.
- Damasio, A. R.** 1999. The feeling of what happens. The body and a motion in the making of consciousness. New York: Hart Court Brace.
- Dervin, F.** 2015. Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education* 38 (1), 71–86.
- Evans, J., Davies, B. & Wright, J.** 2004. Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health. London: Routledge.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. & Scraton, S.** 2008. The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education* 18 (2), 73–85.
- Friedman, V. J. & Berthoin, Antal, A. B.** 2005. Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36 (1), 69–86.
- Gilbert, A. G.** 2006. Brain-compatible dance education. Reston, IL: Human Kinetics.
- Giorgi, A.** 1996. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg, PA: Duquesne University Press, 8–22.
- Green, J. & Stinson, S.W.** 1999. Postpositivist research in dance. Teoksessa S. Fraleigh & P. Hanstein (toim.) *Researching dance: Evolving modes of inquiry*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 91–123.
- Greenberg, L. S. & Paivio, S. C.** 2003. Working with emotions in psychotherapy. New York: Guilford Press.
- Harrison, L. Jr. & Langston C.** 2016. Contemporary Issues of Social Justice: A Focus on Race and Physical Education in the United States, *Research Quarterly for Exercise and Sport* 87 (3), 230–241.
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B.** 2008. Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education* 43 (1), 87–103.
- Hodge, S. R.** 2003. From ethnocentricism to ethnorelativism: Advocacy for implementing diversity training and multiculturalism in PETE programs. *Chronicle of Physical Education in Higher Education* 14 (3), 15–16.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. R.** 2007. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* 1 (1), 3–10.
- Jawad, H. & Benn, T.** 2003. Muslim women in the United Kingdom and beyond: Experiences and Images. Leiden: Brill.
- Johnson, M.** 2008. The meaning of the body. Teoksessa W. F. Overton, U. Müller & J. L. Newman (toim.) *Developmental perspectives on embodiment and consciousness*. New York: L. Erlbaum, 19–43.
- Jokikokko, K.** 2010. Teachers' intercultural learning and competence. University of Oulu. Faculty of Education. Väitöskirja.
- Kuczala, M.** 2015. Training in movement: How to use movement to create engaging and effective learning. New York: Amacom.
- Lakoff, G. & Johnson, M.** 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014–2017.** Jyväskylän yliopisto.
- Macdonald, D., Abbott R., Knez, K. & Nelson, A.** 2009. Taking Exercise: Cultural Diversity and Physically Active Lifestyles. *Sport, Education and Society* 14 (1), 1–19.
- Mezirow, J.** 2000. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. Teoksessa J. Mezirow ym. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3–33.
- Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I.** 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.). Helsinki: Gaudeamus, 247–261.
- Mälkki, K.** 2011. Theorizing the nature of reflection. University of Helsinki. Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Educational Sciences* 238.
- Nastasi, B. K.** 2017. Cultural competence for global research and development: Implications for school and educational psychology. *International Journal of School & Educational Psychology* 5 (3), 207–210.
- Perttula, J.** 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? Fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–336.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.** Helsinki: Opetushallitus.
- Richardson, L.** 1994. Writing: A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 516–527.
- Salo-Lee, L.** 2007. Towards cultural literacy. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) *Education for global responsibility – Finnish perspectives*. Publications of the Ministry of Education 31. Helsinki: Ministry of Education, 74–82.
- Salo-Lee, L.** 2009. Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Helsinki: OPM, 65–69.
- Soilamo, O.** 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: University of Turku. Väitöskirja.
- Tilastokeskus.** 2017. Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. Viitattu 13.9.2017. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html>.
- Wasser, J. D. & Bresler, L.** 1996. Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher* 25 (5), 5–15.
- Zacheus, T., Koski, P., Rinne, R. & Tähtinen, J.** 2012. Maahanmuuttajat ja liikunta: Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Zodiak.** 2017. Viitattu 26.9.2017. <http://www.zodiak.fi>.