

NÄKÖKULMIA KULTTUURISEEN MONINAISUUTEEN: KULTTUURIENVÄLISEN OSAAMISEN KEHITTYMINEN LIIKUNNANOPETTAJAKOULUTUKSESSA

Mariana Siljamäki, LitT, yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto/Liikuntatieteellinen tiedekunta. PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. P. +358408053971. Sähköposti: mariana.siljamaki@jyu.fi (yhteyshenkilö). **Eeva Anttila** KL, TanssitT, professori, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

TIIVISTELMÄ

Siljamäki M. & Anttila E. 2022. Näkökulmia kulttuuriseen moninaisuuteen: kulttuurienvälisen osaamisen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Liikunta & Tiede 59 (3), 99–106.

Tämä artikkeli perustuu tutkimukseen, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä kulttuurienvälisestä osaamisesta ja sen kehittämistä liikunnanopettajakoulutuksen kontekstissa. Tavoitteena on myös lisätä tietoa kulttuurisen moninaisuuden huomioimisesta osana liikuntakasvatusta. Tutkimus toteutettiin vuosina 2020–2021 liikuntatieteellisen tiedekunnan kahden kurssin yhteydessä, joissa tarkasteltiin yhdenvertaisuutta liikuntakasvatuksessa. Teoreettinen viitekehys paikantuu muun muassa kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen. Laadullinen aineisto analysoitiin tulkinnallisella otteella.

Suurin osa opiskelijoista piti kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä asioita ajankohtaisena ja keskeisenä. Ennen kursseja painopiste osalla opiskelijoista oli ”vinkkien” saamisesta eri kulttuureista, uskonnoista ja maahanmuuttajaoppilaiden liikunnanopetuksesta. Kurssien aikana ilmiön monitahoisuus ja liikunnanopettajan ammatillisten vastuiden laajentaminen alkoi hahmottua. Merkityksellisiä pedagogisia lähestymistapoja kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä olivat keskustelut sekä toiminnalliset harjoitukset. Myös tunteiden käsitteily osana oppimista osoittautui tähdelliseksi. Oppimisen syvällisyyttä ja pysyvyyttä ei ole mahdollista tässä artikkelissa arvioida. Joka tapauksessa on selvää, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta on tärkeä vahvistaa liikunnanopettajakoulutuksen eri opintojaksoilla sekä opettajankoulutuksessa laajemminkin.

Avainsanat: Kulttuurinen moninaisuus, yhdenvertaisuus, kulttuurienvälinen osaaminen, liikunnanopettajakoulutus, kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, kehollinen oppiminen

ABSTRACT

Siljamäki M. & Anttila E. 2022. Perspectives on Cultural Diversity: Development of Intercultural Competence in Physical Education Teacher Education. Liikunta & Tiede 59 (3), 99–106.

This article is based on a study that aims to support understanding and developing intercultural competence in the context of Physical Education Teacher Education. The aim is also to increase knowledge about the consideration of cultural diversity as part of physical education. The research was carried out in 2020–2021 in connection with two courses of the Faculty of Sport and Health Sciences, which focused on equity in physical education. The theoretical framework leans, among others, on critical multicultural education. Qualitative data were analyzed with an interpretive approach. The majority of students considered issues related to cultural diversity to be a topical and central part of their education. Prior to the courses, the focus for some students was on getting “tips” about different cultures, religions, and physical education for immigrant students. During the courses, the complexity of the phenomenon and the expansion of the professional responsibilities of the physical education teacher began to take shape. Relevant pedagogical approaches to the development of intercultural competence were discussions as well as practical activities. Dealing with emotions as part of learning was important. It is not possible to assess the depth and permanence of learning in this article. In any case, it is clear that strengthening the teaching of cultural diversity in the various courses of physical education teacher training and in teacher education more broadly is important.

Keywords: Cultural diversity, equity, intercultural competence, PE teacher education, critical multicultural education, embodied learning

JOHDANTO

Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrä on Suomessa kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa ja ennusteiden mukaan maahanmuutto tulee tulevaisuudessa edelleen lisääntymään (esim. Kuusio ym. 2019). Vaikka kulttuurinen moninaisuus kattaa myös Suomessa asuvat etniset vähemmistöt, kuten suomenruotsalaiset ja romanit sekä alkuperäiskansa saamelaiset, on selvää, että maahanmuuton lisääntyessä myös kulttuurinen moninaisuus lisääntyy. Kulttuuriseen moninaisuuteen sisältyvät esimerkiksi uskontoon, kieleen, sosioekonomiseen taustaan, maailmankatsomuksiin ja etnisyyteen liittyvät näkökulmat. Monissa tutkimuksissa kulttuurinen moninaisuus on rajattu kieleen ja etnisyyteen.¹ Tätä määritelmää on kritisoitu siitä, että siinä painottuvat erot ja erojen näkeminen pysyvinä. Tällöin kulttuurisen moninaisuuden yhteenkietoutuminen muihin sosiaalisiin osa-alueisiin sekä eri tekijöiden yhteisvaikutus voi jäädä huomiotta (Nieto 2010; Yuval-Davies 2006). Tutkimuksessamme pyrimme huomioimaan, että saman kulttuurin edustajilla on myös toisistaan eroavia uskomuksia ja toimintatapoja (ks. Nieto 2010, 18–22). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä eroja ei pidä nähdä pysyvinä, sillä niiden merkitys voi muuttua tilannekohtaisesti tai eri elämänvaiheissa (esim. Räsänen 2002). Kulttuurienvälisen erojen korostaminen voi myös johtaa stereotyyppiseen ajatteluun. Stereotyyppit perustuvat ilmiöiden yksinkertaistamiselle, eivätkä tee eroa yksilöiden välillä tai huomioi tilannekohtaisuutta. (esim. Nieto 2010.)

Jotta voidaan hahmottaa kulttuurista moninaisuutta ilmiönä, tarvitaan ymmärrystä myös kulttuurin käsitteestä. Kulttuurin käsitteeseen sisältyvät esimerkiksi yhteisöjen arvot, perinteet, uskomukset, ja ihmisten arkiset käytännöt, kuten esimerkiksi liikuntakulttuurit. Tässä tutkimuksessa nojautumme käsitykseen, jonka mukaan kulttuurit ovat dynaamisia ja jatkuvasti muuttuvia. (esim. Nieto 2010, 136–148.) Dervin (2015) on kritisoinut kulttuurin käsitettä ja sitä, miten sitä usein ylikorostetaan kasvatuksessa. Tällöin oppilas nähdään ensisijassa tietyn kulttuurin edustajana. Hänen mukaansa kulttuuri tulisi nähdä sosiaalisena konstruktiona ja monitahoisena eri ilmiöiden verkostona.

Koulu on nuorille tärkeä kulttuurienvälisen kohtaamisen paikka. Suomessa monet vähemmistöihin kuuluvat nuoret ovat kuitenkin kohdanneet syrjintää ja rasismia vapaa-aikanaan ja valittavan paljon myös koulussa. (Zacheus 2020.) Tutkimuksissa on havaittu, että opettajat eivät aina osaa tarttua rasismiin tai vähättelevät sitä (esim. Souto 2011). Rasismiin ja syrjintään on kiinnitettävä aiempaa enemmän huomiota ja niiden tiedostamiseen liittyvää koulutusta tarvitaan lisää (vrt. Zacheus 2020). Aiemmissa tutkimuksissamme olemmekin jo käsitelleet opettajien roolia oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun ja osallisuuden kannalta (Anttila ym. 2018; Siljamäki & Anttila 2020).

Lisääntyvä kielellinen monimuotoisuus antaa aihetta pohtia jokaista opettajaa myös kielenopettajana (vrt. Opetushallitus 2014, 25–26, 130). Liikuntakasvatustajalla on erityinen mahdollisuus tukea Suomeen muuttaneiden nuorten kielennäköistä liikunnan toiminnallisen luonteen vuoksi, jolloin vuorovaikutuksen käynnistymiseen ei aina tarvita yhteistä puhuttua kieltä. Olemme havainneet, että liikuntakasvatusta avaa monia mahdollisuuksia kielennäköisyyteen (Anttila ym. 2018; Siljamäki &

¹ Etnisyys on monitahoinen ja osin kiistanalainen käsite: etnisellä ryhmällä katsotaan olevan tavalla tai toisella yhteinen alkuperä (esim. yhteiset sukujuuret, kieli, uskonto, historia tai samastuminen ryhmään itse tehdyn luokittelun avulla). Etnisyys todentuu myös ryhmien välisenä suhteina. Etnisyyden käsitettä voidaan soveltaa sekä vähemmistöihin että enemmistöihin. (Huttunen 2005.) Tutkimuksessamme etniset ryhmät ovat osa kulttuurisen moninaisuuden käsitettä, kuten myös ihonväri. Eri etniset ryhmät voivat identifioitua samaan kulttuuriin ja toisin päin.

Anttila 2020).² Liikuntatunteihin kuuluu kehollista vuorovaikutusta ja sanaton viestintää, jolloin eri taustoista tulevat nuoret voivat tutustua toisiinsa ilman yhteistä puhuttua kieltä. Jotta tämä tapahtuisi, liikunnanopettajilla on oltava valmiudet tukea kehollista vuorovaikutusta sekä halu laajentaa ammatillisia tehtäviään.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kulttuurista moninaisuutta liikuntakasvatuksen kontekstissa kulttuurienvälisen osaamisen osana sekä kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta myös laajemmin opettajankoulutuksen näkökulmasta. Pohdimme kulttuurienvälisestä osaamisesta yleisesti ja tarkastelemme sitä, miten sen kehittymistä voitaisiin tukea liikunnanopettajakoulutuksessa. Peilaamme näitä teemoja liikuntakasvatuksen opiskelijoiden ennakkokäsityksiin ja oppimiskokemuksiin yhdenvertaisuutta käsitteleviltä kursseilta.

Kulttuurienvälisen osaamisen liikuntakasvatuksessa

Kulttuurienvälisyyskasvatukseen liittyy monia käsitteitä, kuten kulttuurienvälisen osaaminen, kulttuuri-tietoisuus ja kulttuurisensitiivisyys, joilla kaikilla viitataan kykyyn kohdata kulttuurista moninaisuutta myönteisellä tavalla (esim. Bennett 2011). Kulttuurienväliseen osaamiseen katsomme sisältyvän ihmisten kulttuurienvälisiin kohtaamisiin liittyvän näkyvän toiminnan monenlaisten tietojen ja taitojen lisäksi (ks. Bennett 2009). Kulttuurienväliseen osaamiseen kuuluu myös tietoisuus henkilön omista, kulttuuriin liittyvistä ajattelumalleista, kielitietoisuus, kyky työskennellä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa tilannekohtaisesti sekä vuorovaikutustaidot (esim. Friedman & Berthoin Antal 2005; Nastasi 2017). Vuorovaikutustaitoihin kuuluu kyky neuvotella ja toimia konfliktitilanteissa sekä kehollinen viestintä (Friedman & Berthoin Antal 2005). Liikuntakasvatuksessa kulttuurienvälisen osaaminen liittyy konkreettisesti siihen, miten opettaja tukee oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua liikuntaan kulttuurista, kielestä ja uskonnosta riippumatta. Liikunnanopettajien on oltava tietoisia oppilaan ja hänen perheensä kulttuuriin tai uskontoon liittyvistä arvoista.

Kehollisuus on liikuntakasvatuksen keskeinen lähtökohta. Kulttuurienvälisestä osaamisesta koskevissa tutkimuksissa kehollisuuden merkitystä on harvoin käsitelty perusteellisesti, mutta poikkeuksiakin löytyy (esim. Benn ym. 2011). Olemme jo aiemmin korostaneet kehollisten kokemusten ja nonverbaalin vuorovaikutuksen merkitystä kulttuurisesti moninaisten ryhmien ohjaamisessa ja kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisessä. Liikuntakasvatuksessa on keskeistä tiedostaa, että samalla kun oppilaita kannustetaan fyysisen aktiivisuuteen ja keholliseen ilmaisuun, tulee ottaa huomioon keholliseen vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyvien normien ja tapojen moninaisuus liittyen esimerkiksi fyysisen kontaktiin ja pukeutumiseen (Siljamäki & Anttila 2020). Opettajankoulutuksen perustaksi tarvitaan vielä lisää tutkimusta aiheesta.

Tarkastellessamme opiskelijoiden kulttuurienvälisestä osaamisesta ja sen kehittymistä nojaamme muun muassa Nieton ja Bodin (2008) ajatuksiin kriittisestä monikulttuurisuuskasvatuksesta.³ Kriittinen monikulttuurisuuskasvatusta ottaa kan-

² Kehollinen oppiminen viittaa sekä toiminnalliseen, kokonaisvaltaiseen pedagogiseen lähestymistapaan että oppimisprosessin keholliseen perustaan (Anttila 2013).

³ Monikulttuurisuuskasvatusta (multicultural education) (Nieto & Bode 2008) perustana oleva käsite monikulttuurisuus on monisyinen ja sitä voidaan määritellä eri tavoin esimerkiksi tieteenalasta tai tutkijasta riippuen. Tähän tutkimukseen valitsimme käsitteen kulttuurienvälisyys, sillä se painottaa monikulttuurisuuskäsitettä vahvemmin kulttuurien ja ihmisten kesken tapahtuvaa jatkuvasti muuttuvaa vuorovaikutusta, eikä viittaa esimerkiksi pelkästään yhteisöihin, joissa on eri kieliä puhuvia ihmisiä tai jotka ovat tietyistä etnisistä ryhmistä (ks. Dietz 2018). Toinen keskeinen valintakriteeri oli se, että monikulttuurisuus alkaa olla hyvinkin arvolatautunut käsite esimerkiksi poliittisella kentällä.

taa valtaan ja etuoikeuksiin yhteiskunnassa. Tämä tarkoittaa epätasa-arvoisten rakenteiden, politiikan ja käytäntöjen haastamista. (Nieto & Bode 2008, 4–5.) Keskeinen osa kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta on rasismin, syrjinnän ja stereotyyppien ehkäiseminen yksilöllisellä, institutionaalisella ja rakenteiden tasolla (May & Sleeter 2010; Räsänen 2002). May ja Sleeter (2010) kirjoittavat, että mikäli koulutuksessa keskitytään ainoastaan suvaitsevaisuuteen ja kulttuuriseen moniarvoisuuteen, on vaarana, että rakenteellisen epäoikeudenmukaisuuden kysymykset jäävät huomiotta (ks. myös Castagno 2019).

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta tieto on sosiaalisesti rakentuvaa ja muuttuvaa. Opettajien on tärkeää huomioida, että heidän oppilaille esittämänsä arvot eivät ole aina kaikille yhteisiä. Siksi opetuksessa tietoa tulisi käsitellä muistakin lähtökohdista kuin valtakulttuurin näkökulmasta. Nieto (2010) painottaa, että kriittisestä monikulttuurisuuskasvatuksesta hyötyvät kaikki oppijat, eivät ainoastaan vähemmistöt.

TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Keräsimme tutkimusaineiston Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan järjestämän kahden yhdenvertaisuuskurssin yhteydessä vuosina 2020–2021. Vuonna 2014 tiedekunnassa vastattiin haasteisiin huomioida aiempaa vahvemmin yhteiskunnan moninaistuminen. Opetussuunnitelmaan lisättiin uusi kurssi, joka nivoi yhteen kulttuurienvälisen osaamisen, tuen tarpeet liikunnassa, soveltavan liikunnan sekä sukupuolisuuden ja seksuaalisuuden huomioimisen liikunnassa. Tällä hetkellä yhdenvertaisuuden perusteet liikunnassa (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 2021A) sekä yhdenvertainen opetus liikunnassa (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 2021B) ovat kaikille liikunnanopettaja-opiskelijoille pakollisia. Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin edeltä mainituilta kursseilta.

Ensimmäinen kurssi, yhdenvertaisuuden perusteet liikunnassa, pidettiin syksyllä 2020 kolmen päivän intensiivikursina. Kurssin osaamistavoitteisiin kuuluivat pohdintaa liittyen ihmisten kohtaamiseen ja opettamiseen vaikuttaviin arvoihin, asenteisiin ja eettisiin näkökulmiin, osallisuus liikunnassa, tunteitaitojen merkitys opettajan työssä, kehollinen moninaisuus sekä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädäntö. Kurssi sisälsi luentoja, liikunnallisia harjoituksia kurssin teemoihin liittyen sekä keskusteluita. Luennoilla tarkasteltiin kulttuurienvälisyyteen liittyviä käsitteitä. Kurssi sisälsi myös pienryhmätehtäviä, joissa käsitteellinen tieto ja käytännön toiminta yhdistyivät. Intensiivikurssin lopussa opiskelijat esittelivät tekemänsä tieteellisen posterin annetuista aiheista.

Toinen yhdenvertaisuuteen liittyvä kurssi, yhdenvertainen opetus liikunnassa järjestettiin kevätlukukauden 2021 aikana, ja sillä käsiteltiin yhdenvertaisuutta ja osallisuutta edistävää pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta. Kurssi sisälsi luentoja, seminaareja ja käytännön harjoituksia, kuten kehollisen kielenoppimisen harjoituksia. Kulttuurienväliseen osaamiseen kytketyvät luennot käsitelivät muun muassa liikunnanopettajan roolia suomen kielen oppimisen tukijana. Yksi luento käsittelee muslimioppilaiden liikunnanopetuksessa huomioitavia asioita. Edellä mainitulla luennolla oli opettajana liikunnanopettajakoulutuksen saanut Islamin uskonnon opettaja, joka on itsekin muslimi. Luennon tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä moninaisuudesta ja vähentää muslimeihin liittyviä vahvoja mielikuvia, joita osa opiskelijoista toi esille ennakkokäsityksensä (vrt. Benn ym. 2011).

Covid-19 pandemiasta johtuen kevään 2021 kurssi toteutettiin poikkeuksellisesti Jyväskylän yliopiston tiloissa ilman työskentelyä kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa. Aiemmissä tutkimuksissamme on tullut esille, että opiskelijoiden lyhyetkin kohtaamiset kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä ovat olleet merkityksellisiä kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisen kannalta (Siljamäki & Anttila 2020; Anttila ym. 2018; Siljamäki ym. 2017). Siksi pidämme pandemia-aikana poikkeusjärjestelyin pidetyiltä kursseilta saatuja oppimiskokemuksia erityisen kiinnostavina.

TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄT

Ensimmäiselle yhdenvertaisuuskurssille syksyllä 2020 osallistui 75 opiskelijaa. Ennen kurssia opiskelijat kuvailivat ennakkokäsityksiään kulttuurisesti moninaisuudesta. Heistä 64 antoi luvan käyttää noin yhden sivun mittaisia kirjoitelmiaan tutkimuksessa. Tammikuussa 2021 alkaneelle toiselle yhdenvertaisuuskurssille osallistui 81 opiskelijaa, joista 72 osallistui tutkimukseen. Kurssin alussa opiskelijat vastasivat neljään avoimeen kysymykseen webropol-alustalla pohtien lyhyesti kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetukseen liittyviä ajatuksiaan. Huhtikuussa opiskelijat vastasivat samalla verkkoalustalla kuuteen avoimeen kysymykseen, jotka koskivat yhdenvertaisuuskursseilla saatuja oppimiskokemuksia ja käsitelyssä tapahtuneita muutoksia. Huhtikuussa 2021 kurssin jälkeen tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja toteutti 10 vapaaehtoisen opiskelijan teemahaastattelut, joiden avulla oli mahdollista syventää aiheiden tarkastelua. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–48). Covid-19 pandemian vuoksi toteutimme haastattelut etäyhteydellä. Haastattelut kestivät keskimäärin 50 minuuttia ja ne litteroitiin jättäen täytesanat pois, jolloin aineistoa kertyi 206 sivua.

Opettajina kursseilla toimi kolme liikuntatieteellisen tiedekunnan opettajaa, joista tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja oli yksi. Tiedostamme, että tutkija-opettajan kaksoisroolissa on sekä myönteisiä että kriittisesti huomioitavia seikkoja. Myönteisenä asiana näemme sen, että tutkija-opettaja tuntee kurssien tavoitteet ja sisällöt, mikä edesauttaa esimerkiksi tutkimuksen raportoinnissa. Lisäksi suurin osa opiskelijoista halusi osallistua tutkimukseen, mikä voi osoittaa luottamusta tutkija-opettajaan.

Olemme lähestyneet aineistoa tulkinallisella otteella. Aineiston analyysin alkuvaiheessa pyrimme avoimeen, aineistolähtöiseen lähestymistapaan. Tiedostamme kuitenkin, että tutkimuskysymyksemme ja teoreettinen viitekehys, sekä aiempi tutkimuksemme aiheesta ohjaavat tulkintojamme. Tulkintamme ovat rakentuneet aineiston, teoreettisen viitekehysten sekä omien kokemustemme ja taustojemme yhteisvaikutuksena. Vuoropuhelumme on myös ollut analyysiprosessissa keskeistä. (Wasser & Bresler 1996.)

Anonymiteetin varmistamiseksi emme tulososassa kerro tarkasti yksittäisten opiskelijoiden taustoja, kuten sukupuolta. Aineistositaatteihin olemme valinneet opiskelijoille sukupuolineutraalit peitenimet. Toteamme kuitenkin, että vastaajien sukupuolijakauma binäärisellä asteikolla oli tasainen (puolet naisia ja puolet miehiä). Huomionarvoista on, ettei aineistosta noussut esille käsityksiä ja kokemuksia, joita olisimme voineet tulkita erityisesti sukupuoleen liittyviksi. Sukupuolen merkitys on kiinnostava ja tärkeä, mutta se vaatisi omat tutkimuskysymyksensä ja analyysinsä, eivätkä ne olleet tässä tutkimuksessa lähtökohdana. Lisäksi tällainen kysymyksenasettelu edellyttäisi sukupuolen moninaisuuden käsitteellistä tarkastelua.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat Suomessa syntyneitä 22–34 -vuotiaita valkoihoisia opiskelijoita. Ihonvärillä on merkitystä, koska usein ”valkoisuus” ajatellaan normatiiviseksi ja itsestään selväksi osaksi suomalaisuutta. Normiin soveltumattomat saatetaan tulkita ulkomaalaisiksi ”toisiksi”. (Keskinen ym. 2021.) Kolmen opiskelijan äidinkieli oli ruotsi ja yksi opiskelija oli kaksikielinen. Muiden tutkimukseen osallistuneiden äidinkieli oli suomi. Akateemisista tai keskiluokkaan kuuluvista perheistä tulevat nuoret hakeutuvat yliopistokoulutukseen huomattavasti useammin kuin ei-akateemisissa perheissä kasvaneet nuoret, eikä liikuntatieteellinen tiedekunta ole siinä poikkeus. Opiskelijoiden taustalla on merkitystä: mikäli oma kasvuympäristö on ollut kulttuurisesti, kielellisesti ja sosioekonomisesti yhtenäinen voi moninaisuus tuntua itsestä vieraalta. Enemmistöön kuuluva opiskelija ei välttämättä tunnista myöskään omaa etuoikeutettua asemaansa tai valtakulttuurin normien eriarvoistavaa vaikutusta. (vrt. Käyhkö 2015.)

Opiskelijoille tuotiin selvästi esille, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Opiskelijat myös tiesivät, ettei tutkimukseen osallistuminen tai osallistumattomuus vaikuttaneet millään tavalla kurssin arvosanaan. Tutkimusaineistoa on käsitelty luotamuksellisesti ja anonyyminä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä ennakkokäsityksiä⁴ opiskelijat toivat esille ennen yhdenvertaisuuskursseja?
2. Miten opiskelijat kuvaavat oppimiskokemuksiaan ja niiden yhteyttä kurssien sisältöihin ja pedagogisiin käytäntöihin?
3. Millaisia muutoksia opiskelijoiden käsityksissä oli havaittavissa kurssien jälkeen?

TULOKSET

Opiskelijoiden ennakkokäsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta

Jo ennen ensimmäistä yhdenvertaisuuskurssia suurin osa opiskelijoista kertoi tiedostavansa, että kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät asiat ovat tärkeitä. Kirjoitelmissaan he kuvasivat muun muassa perhetaustojaan, oman kotipaikkakuntansa ilma- piiriä ja kohtaamisiaan eri kulttuureista tulleiden henkilöiden kanssa. He näkivät taustallaan ja kokemuksillaan olevan olennaisen yhteyden käsityksiinsä (vrt. Marton 1996). Myös Der- vin (2017) on havainnut, että merkittävää oppimista on usein tapahtunut jo ennen kulttuurienvälisyyttä käsittelevien kurssi- en alkamista. Siksi opettajankoulutuksessa on tärkeää huomioida opiskelijoiden koulutusta edeltävät kokemukset. Aiemmat kokemukset muodostavat viitekehysten, jonka avulla henkilö tulkitsee ja antaa merkityksiä uusille kokemuksille ja aiemmil- le käsityksilleen. Oppimisen kannalta on keskeistä tulla tietoi- seksi siitä, millä tavoin ja mistä lähtökohdista käsin henkilö kokemuksiaan tulkitsee. (Mezirow 2000.) Kriittisen reflektion avulla yksilö voi tunnistaa sosiaalisia ja yhteiskunnallisia us- komuksiaan ja arvojaan, joiden puitteissa aiemmat käsitykset ovat muodostuneet (Hoggan ym. 2017).

Ennakkokirjoitelmissaan opiskelijat kuvasivat, kuinka työ- kentely kulttuurisesti moninaisten ryhmien kanssa, liikunta- harrastukset, matkustaminen tai esimerkiksi puoliso, jolla on

maahanmuuttajatausta⁵, ovat laajentaneet ymmärrystä kulttuu- reista. Eläminen perheessä, jossa on ollut kaksi kulttuuria ja kieltä, vaikutti myös tämän hetkiseen ajattelutapaan merkit- tävällä tavalla. Jotkut opiskelijat kertoivat, ettei heillä ole ol- lut minkäänlaisia kontakteja eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Tämä ei välttämättä johtanut kielteiseen asenteeseen monimuotoisuutta kohtaan, mutta sillä oli kuitenkin jollakin tavalla vaikutusta. Eräs opiskelija kirjoitti, että ”*asenne on hie- man kaksijakoinen oman taustani vuoksi, olen kotoisin pienes- tä paikasta, jossa ei ole ollut ei-suomalaisia*” (Outa). Toinen kertoi, että ”*minulla ei ole kohtaamisia liikunnassa eri uskon- noista tai kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa, joissa oli- sin voinut oppia heiltä jotain*” (Selmi). Kuvaillessaan suh- dettaan kulttuuriseen moninaisuuteen monet tutkimukseen osallistuneet käyttivät sanoja uteliaisuus, avoimuus ja positiivisuus. Useimmat opiskelijat pitivät eri kulttuureja mielenkiin- toisina ja rikastuttavina. Kommentti, kuten ”*näen kulttuurisen moninaisuuden ennen kaikkea rikkautena. Se voi avata uusia näkökulmia ja lisätä ymmärrystä*” (Tuisku), heijastaa tällaista asennetta. Useat opiskelijat korostivat myös, että kulttuurisesti ja kielellisesti moninaiset ryhmät ovat erottamaton ja ”normaa- li” osa nyky-yhteiskuntaa. Vaikka tällainen avoimuus on var- masti hedelmällinen lähtökohta kulttuurienvälisen osaamisen kehittymiselle, se ei välttämättä riitä syvällisen muutoksen, erityisesti omien etuoikeuksien ja eriarvoistavien yhteiskunnal- listen rakenteiden vaikutusten tunnistamiseen. Kiinnostus hen- kilökohtaisiin, rikastaviin kokemuksiin voidaan nähdä myös etuoikeutena. Positiivista, hyväntahtoista asennoitumista on myös kritisoitu siitä, että sen varjoon on mahdollista peittää syvällisempi eriarvoisuuden käsittely (esim. Castagno 2019).

Joidenkin opiskelijoiden ajatukset kulttuurisesti tai kielelli- sesti moninaisista ryhmistä olivat neutraaleja. Heillä ei näyttä- nyt olevan erityisiä odotuksia kyseisten ryhmien opetukselle, ja heidän mielestään jokainen ryhmä on ainutlaatuinen. Täl- lainen ajatus voi liittyä siihen, että edellä mainitut opiskelijat haluavat aidosti painottaa jokaisen oppilaan yksilöllistä koh- taamista. Erojen huomiotta jättämistä voidaan toisaalta pitää ongelmallisena. Rasisminvastaisen kasvatuksen näkökulmasta opettajan tulisi tunnistaa myös eroja, joista yksi esimerkki on ihonvärin merkitys nuoren identiteetin rakentumisessa. Ullucci ja Battey (2011) tuovat esille, etteivät opettajat voi nähdä eriar- voisuutta, jos pitävät sekä omaa että oppilaidensa taustoja mer- kityksettöminä. Ihonvärin huomioiminen ei siten ole ristirii- dassa jokaisen nuoren kohtaamiselle yksilönä, eikä ainoastaan tietyn ryhmän edustajana. Sen sijaan jokaisen kasvattajan tulisi olla tietoisia rakenteellisella tasolla olevista ongelmista, joihin liittyy esimerkiksi uskomuksia vähemmistöryhmien opetu- sesta. Oppilaiden käytöstä tai kouluvaikeuksia saatetaan selit- tää nimenomaan heidän taustoillaan, eikä koulun ylläpitämiä eriarvoistavia rakenteita tai opettajan toimintaa nähdä ongel- mien osasyynä. (Jokikokko 2002.) Esimerkiksi valkoisuudesta ei siksi pidä tehdä opetuksessa näkymätöntä, eikä sitä tule pitää lähtökohtana, josta poiketaan tarvittaessa. Valkoisuus ei siten tarkoita ainoastaan ihonväriä, vaan myös merkityksiä, joita ke- holle annetaan. Tähän liittyy esimerkiksi se, millaista kehollis- ta toimintaa ja ilmaisua arvostetaan. (vrt. Keskinen ym. 2021.)

Liikunnanopettajaopiskelijoiden ennakkokäsityksissä tuli jonkin verran esille kriittisiä äänenpainoja liittyen uskontoihin. Osa opiskelijoiden kritiikistä joitakin uskontoja kohtaan

⁴ Ennakkokäsityksellä viittaamme tässä tutkimuksessa käsitysten kokonaisuuteen, joka on rakentunut esimerkiksi aiempien kokemusten, opintojen, median ja sosiaalisten suhteiden myötä. Käsitteellä tarkoitamme ihmisen ajattelun ja kokemuksen avulla muodostamaa kuvaa jostakin, kuten liikunnanopettaja- opiskelijoiden käsitystä kulttuurisesta moninaisuudesta. (ks. Marton 1996.)

⁵ Tässä tutkimuksessa tarkoitamme maahanmuuttajataustaisella henkilöllä sitä, että hänen vanhemmistaan vähintään toinen on syntynyt ulkomailla. Henkilö on itse voinut syntyä joko ulkomailla tai Suomessa. Silloin kun tutkimukseen osallistuneet opiskelijat käyttävät ilmausta maahanmuuttajataustainen, emme pysty tarkasti sanomaan, miten he itse käsitteen mieltävät.

johtui muun muassa siitä, että he pitivät naisten asemaa niissä heikkona. Opiskelijoiden kuvaama tiedon puute ja aiemmin mainitsemamme eri kulttuureista ja uskontotaustoista tulevien ihmisten kohtaamisten vähyys sekä median kautta välittyvät kuvaukset ovat tuottaneet vaikeuksia ymmärtää erilaisia toimintatapoja.

On huomionarvoista, että samoillakin opiskelijoilla näyttää olevan monenlaisia ennakkokäsityksiä, sekä avoimia että epäileviä näkemyksiä eri kulttuureista tai uskonnoista. Tämä kuvastaa ilmiön monimutkaisuutta. Monet ilmaisivat halunsa toimia ”oikealla tavalla” ja ilmaisivat, etteivät osaa käyttää oikeita sanoja tai termejä, jotka liittyvät esimerkiksi kulttuureihin tai uskontoihin. Nämä huolenaiheet olivat yleisiä ja nousivat esille monissa ennakkokäsityksissä, joista seuraava lainaus on yksi esimerkki:

Olen utelias uusia ja erilaisia kulttuureita kohtaan, mutta toisinaan myös täysin erilaiset toimintatavat ja uskonnot voivat jopa pelottaa. Pelokkuus voi johtua siitä, ettei tiedä onko omassa käyttäytymisessä jotain väärää, josta joku toinen voi suuttua/pahoittaa mielensä. (Ruu)

Epävarmuuden opiskelijat kuvasivat johtuvan siitä, etteivät tunne riittävästi kulttuureihin ja uskontoihin liittyviä tapoja ja erityisesti niiden rajoituksia. Varmuuden lisäämiseksi monet opiskelijat toivoivat opetusta eri kulttuureista ja uskonnoista tai ”vinkkejä” maahanmuuttajaoppilaiden liikuntakasvatukseen. Dervin (2015) on havainnut tutkimuksessaan saman ilmiön. Opiskelijat toivovat oppivansa eri kulttuureista, jotta he pystyisivät toimimaan erilaisten oppilaiden kanssa ”oikein”. Kulttuurien opettaminen ennalta määrättyinä kokonaisuuksina tai erityisinä piirteinä voi johtaa siihen, että ihminen nähdään pääasiassa jonkin etnisen ryhmän edustajana yksilön sijaan (ks. Rowe ym. 2018). Siten ”työkalut ja vinkit” siitä, miten kohdata tietystä etnisestä taustasta tai kulttuurista tullut henkilö, voivat lisätä stereotypioita. Tällaiseen lähtökohtaan liittyy usein ajatus, että voimme ainakin jollakin tavalla tietää ja ennustaa, miten johonkin kulttuuriryhmään kuuluvat ihmiset toimivat (Räsänen ym. 2018, 23).

Useat opiskelijat ilmaisivat myös, että heillä voi olla vaikeuksia sanallisessa kommunikoimisessa ja monikielisten ryhmien opettajana. Yksi huolenaihe liittyi vuorovaikutuksen syntymiseen ilman yhteistä puhuttua kieltä. Opiskelijat pohtivat myös sitä, että kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettaminen saattaa tuoda lisätyötä ja kuormitusta. Yhteisen puhutun kielen puuttumista ei liikuntakasvatuksen toiminnallisen luonteen vuoksi kuitenkaan pidetty yhtä haastavana kuin muissa oppiaineissa. Moni ilmaisi luottavansa siihen, että liikuntakasvatus kantaa kehollisen luonteensa ansiosta. Opiskelijat kuvasivat liikuntaa kielenä, joka yhdistää ihmisiä eri taustoista. Pohdinat liittyivät muun muassa kokemuksiin siitä, miten kohtaamiset liikunnassa ovat auttaneet poistamaan ennakkoluuloja muista kulttuureista tulevia nuoria kohtaan. Jotkut totesivat, että koululiikunnalla voi myös olla tärkeä rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumisessa yhteisöön.

Opiskelijoiden oppimiskokemusten tarkastelua suhteessa pedagogisiin lähestymistapoihin

Tässä luvussa yhdistämme opiskelijoiden kuvaamia oppimiskokemuksia kurssien sisältöihin ja pedagogisiin lähestymistapoihin. Tavoitteena on ymmärtää, millaiset toimintatavat ja sisällöt voivat parhaiten tukea tulevien liikunnanopettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä.

Merkittävänä havaintona pidämme sitä, että monet opiskelijat pitivät keskusteluita oppimisen kannalta yhtenä tärkeim-

mistä työtavoista. Keskusteluja käytiin tutkimuksen kohteena olevilla kursseilla sekä opettajan ohjauksessa, mutta myös vapaa-aikana. Keskustelut olivat keskeisiä yhdenvertaisuuteen liittyvien ajatusten jakamisessa ja laajemman oppimisprosessin kannalta, kuten seuraavan opiskelijan pohdinnoista käy ilmi:

Kurssi on herättänyt paljon ajatuksia ja keskustelua aiheista sekä opiskelijoiden kesken että kotona. Oma ajattelu on kehittynyt kurssin aikana ja samalla on pystynyt refleктоimaan, miksi itse ajattelee jostain asiasta tietyllä tavalla ja voisiko ajattelutapaa muuttaa. (Karli)

Omien ajatusten peilaaminen muiden esille nostamiin näkökulmiin ja niiden reflektointi liittyvät kriittisen pedagogiikan periaatteisiin. Nieto ja Bode (2008, 50–51) painottavat kriittisen monikulttuurisen pedagogiikan tärkeyttä erityisesti valtavirrassa eläville, sillä heillä ei ole välttämättä ollut tarvetta kohdata omaa erilaisuuttaan tai näkemyksiään suhteessa muihin. Joidenkin opiskelijoiden välillä oli jännitteitä liittyen siihen, millä tavalla yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tulisi edistää. Keskusteluihin liittyi vahvaa tunnelatausta etenkin silloin, kun opiskelijoiden mielipiteet erosivat toisistaan. Yksi opiskelija pohti tiukan keskustelun jälkeen tunteiden säätelyä sekä eri tavalla ajattelevien ihmisten kohtaamista:

Miten vuorovaikuttaa ihmisten kanssa, jotka ajattelee eri tavalla kun sinä? Se on ainakin itelle semmoinen kipuilu, kun tuntuu että kiihtyy liian nopeesti ja turhautuu ja saattaa rupee jopa itkettään, kun toinen ei ymmärrä...pysyis semmoisena kylmän viileenä ja pystyis perusteleen faktoilla ja rauhallisesti, siihen tarvis kyllä valmiuksia varmaan itse kukin. Miten kohdata se ihminen joka tietyllä tavalla ajattelee erilailla ja vielä sortavasti? (Caro)

Kulttuurienväliseen osaamiseen liittyvät teoriat painottavat kriittistä ja rationaalista reflektiota, mutta tunteet ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Jokikokko 2016; Jokikokko & Uitto 2016). Edellä mainittujen tutkimusten mukaan tunteilla on kuitenkin tärkeä merkitys opettajien kulttuurienvälisen osaamisen käynnistäjänä ja tukijana. Tunteet saattavat myös estää oppimista. Siksi tarvitaan pedagogisia lähestymistapoja, joiden avulla opettajiksi opiskelevat oppivat tunnistamaan ja käsittelemään kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tunteitaan. Mälkki (2019) kirjoittaa reflektointikyvyn keskeisyydestä työelämässä ja jatkuvassa oppimisessa. Reflektio ja omien käsitysten kyseenalaistaminen voi kuitenkin olla haastavaa, sillä ne ylläpitävät tämän hetkistä maailmankuvaa ja hallinnan tunnetta. Uusien ja laajempien näkökulmien muodostaminen edellyttää usein epämukavien tunteiden, niin sanottujen reunatunteiden (*edge-emotions*) hyväksymistä.

Opiskelijoiden väliset emotionaaliset keskustelut liittyivät esimerkiksi sosioekonomisen taustan ymmärtämiseen osana tasa-arvoa. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus painottaa omien lähtökohtien tiedostamisen lisäksi yhteiskunnallisten ja sosiaalisten rakenteiden kriittistä tarkastelua useista näkökulmista. (Nieto & Bode 2008, 4–5.) Osa opiskelijoista kuitenkin koki, etteivät kaikki huomaa tai halua hyväksyä sitä, miten esimerkiksi oma perhetausta vaikuttaa ajatteluun. Tällöin toisen asemaan on hyvin vaikea asettua, kuten opiskelijan pohdinnoista ilmenee:

Jos on vaikka itse ollut ensin kilpaurheilija ja tulee hyväosaisesta perheestä ja sun puolesta on aina huolehditu asioita valmiiksi paljon. Ja sitten sä tulet yliopistoon ja liikunnalle, no tänne ehkä pääseekin aika harvat ja taas sä olet hyvässä osassa... jos ei ole tarkkana, niin voi sokeutua sitten silleen, että se ei välttämättä suinkaan ole kaikille niin. (Jun)

Myös luento, jossa käsiteltiin liikuntakasvatusta Islamin uskonnon näkökulmasta, vaikutti laajentaneen opiskelijoiden käsityksiä. Yksi opiskelija kuvasi luennolla oppimiaan asioita näin: ”*muslimikulttuurista olen oppinut ainakin sen, että eri perheiden kesken voi olla hyvinkin suuria eroja siinä, miten asioihin suhtaudutaan*” (Mille).

Jälkimmäisellä yhdenvertaisuuskurssilla harjoiteltiin sitä, millä tavalla liikunnanopettaja voi tukea selkeällä sanallisella kommunikoinnilla suomen kielen oppimista. Lisäksi tutustuttiin keholliseen kielenoppimiseen (Siljamäki & Anttila 2020). Kehollinen kielenoppiminen oli useimmille opiskelijoille uusi kokemus. Vaikka kehollisen kielenoppimisen harjoituksia ei ollut paljon ja ne toteutettiin lyhyen ajan sisällä, ne herättivät monen kiinnostuksen uudenlaiseen pedagogiseen lähestymistapaan. Jotkut olivat hieman hämmentyneitä siitä, että liikuntatunnilla ja liikkeen avulla voitaisiin oppia kieliä, mutta samaan aikaan useimmat opiskelijat kuvasivat kehollisen kielenoppimisen olevan mielenkiintoinen, hauska ja ryhmäyttävä tapa oppia kieltä ja liikettä samanaikaisesti: ”*se oli tosi hauska kokemus mulle...ei ollu muuta kun se keho millä viestiä. Se kyllä hyvin rikko jäätä siinä kohti ja toi just hauskaa ilmapäiriä ja semmoista rentoutta. Et se oli tosi hyvä semmoinen ryhmäyttävä tekijä myöskin*” (Selmi).

Edellisen opiskelijan kokemuksiin yhtyi moni muukin ja vuorovaikutuksesta, ryhmäytymisestä ja osallistumisesta toimintaan kielestä riippumatta tuli merkityksellisiä asioita osana kehollista kielenoppimista. Opiskelijat kuvasivat kehollista kielenoppimista tärkeäksi myös eri taustoista tulevien oppilaiden tasavertaisessa kohtaamisessa: ”*liikuntatunnit ovat otollinen paikka opettaa kieltä kehollisesti. Liikunta yhdistää ja liikuntatunteihin osallistuminen ei edellytä täydellistä kielen hallintaa*” (Kuura). Edellä on esimerkki usean opiskelijan pohdinnoista, jotka liittyvät liikunnanopettajan laajeneviin ammatillisiin rooleihin ja tehtäviin. Moni tuli tietoiseksi kurssien edetessä uudenlaisesta pedagogisesta ajattelusta, kuten kielen oppimisen merkityksestä ja monikielisten nuorten integroimisen tukemisesta liikuntatunneilla. Tätä voidaan pitää pyrkimyksenä kohti laajenevaa ammattitaitoa (Siljamäki & Anttila 2020; Sutela ym. 2021; Westerlund & Gaunt 2021). Aiempina vuosina olemme vierailleet yhdenvertaisuuskurssien puitteissa kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä, ja opiskelijat ovat opettaneet suomen kieltä eri-ikäisille ja monesta maasta Suomeen tulleille henkilöille. Covid-19 -epidemian vuoksi vierailut eivät olleet mahdollisia vuosina 2020–2021 ja olimme kiinnostuneita kuulemaan opiskelijoiden kokemukset siitä, miten kohtaamisten poisjäänti vaikutti oppimiseen.

Myönteisenä asiana oppimisen kannalta pidettiin sitä, että opetuskokeilut ja muut harjoitukset oman opiskelijaryhmän kanssa olivat matalan kynnyksen toimintaa. Lisäksi opiskelijat, joilla oli jo aiempaa kokemusta kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettamisesta, eivät kokeneet vierailujen puuttamista ongelmalliseksi. Sen sijaan moni niistä opiskelijoista, joilla ei tällaista kokemusta ollut, koki että vierailujen puuttuminen heikensi omaa oppimista. Jotkut opiskelijat nostivat keskiöön erityisesti omat oppimisen tarpeensa pohtien, että kulttuurisesti moninaisten ryhmien kohtaaminen olisi vähentänyt heidän ahdistustaan tai olisi lisännyt motivaatiota toimia erikielisten henkilöiden kanssa. Seuraavat pohdinnat kuvaavat tällaista ajattelutapaa: ”*asiasta olisi ollut helpompi innostua, kun opettamista olisi saanut kokeilla käytännössä*” (Ila) sekä ”*monikulttuuristen ryhmien opetuksen kautta olisi päässyt tutustumaan asioihin käytännössä sekä lievittämään epävarmuutta erilaisten kulttuurien kohtaamisesta*” (Utu).

Osa opiskelijoista taas kaipasi monikielisten ryhmien tapamista siksi, että he pitivät merkittävänä asiana vastavuoroisuutta ja ajatusten vaihtamista ryhmissä olevien henkilöiden kanssa. Näiden opiskelijoiden ajattelussa painottui kiinnostunut asenne muita ihmisiä ja kulttuureita kohtaan sekä halu ja herkkyytensä ymmärtää eri taustoista tulevia ihmisiä. Eri opiskelijoiden kuvaamat ajatukset kertovat siitä, miten erilaisissa vaiheissa kulttuurienvälisen osaamisen kasvu oli kurssien aikana.

Laajentuneet käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta ja liikunnanopettajan työnkuvasta

Tarkastelemme tässä luvussa kolmatta tutkimuskysymystä eli sitä, ovatko opiskelijoiden käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta muuttuneet kurssien aikana ja jos ovat, millä tavalla. Yleisesti monet opiskelijat kertoivat, etteivät heidän käsityksensä muuttuneet kovin paljon, mutta ne laajenivat ja kirkastuivat, jonka lisäksi tietoisuus yhdenvertaisuuteen liittyvistä asioista lisääntyi. Myös oppimisen halu heräsi, kuten yksi opiskelija kuvaa: ”*no en sanoisi, että muuttui. Ne (käsitykset) on opintojen aikana ohjautunut omalle radalleen kohti uteliaisuutta. Kurssi antoi lisää työkaluja ja avasi jotain kysymyksiä...jäi ainakin semmoinen fililis, että haluaa tietää vielä lisää*” (Aala). Myös reflektiivisen ajattelun kehittymistä moni piti yhtenä tärkeimmistä oppimisprosessiin liittyvistä muutoksista: ”*kurssi kehitti ajattelua, kriittistä arviointia sekä suhtautumista itseän ja muihin. Kykenen havainnoimaan eri ilmiöitä tarkemmin, laaja alaisemmin ja monisyisemmin, kuin ennen kursseja*” (Pouta). Myös Jokikokko (2016) painottaa kriittisen pohdinnan keskeisyyttä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisessä.

Kurssien päättyessä kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen liikunnanopettajakoulutuksessa ja tulevassa liikunnanopettajan työssä tuntui monista aiempaa keskeisemmältä. Tietoisuus liikunnanopettajan monipuolisesta ammatillisesta roolista kytkeytyi laajentuneisiin käsityksiin, kuten myös pyrkimys tarjota kaikille oppilaille koulussa yhtäläiset mahdollisuudet osallistua opetukseen (vrt. Westerlund & Gaunt 2021). Tästä kertoo seuraava sitaatti, joka kuvaa monen opiskelijan ajatuksia: ”*opettajana olen tärkeässä roolissa, jotta jokainen oppilas kokee olevansa yhdenvertainen*” (Veini).

Myös ne opiskelijat, joilla oli aiempaa kokemusta kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettamisesta, kertoivat käsitystensä laajentuneen. He kertoivat löytäneensä uusia näkökulmia monimuotoisuudesta ja yhdenvertaisuudesta, kun ennen kursseja ajatukset siitä olivat olleet suppeampia tai he eivät olleet ajatelleet joitakin nyt tärkeänä pitämiään asioita. Ajatteluaan opiskelijat kuvasivat näin:

Ajatusmaailmani on laajentunut. Olen oppinut tunnistamaan tilanteita, joissa esimerkiksi itse olen tahtomattani pitänyt yllä stereotyyppioita. (Ilo)

Olen oppinut, miten monikulttuurisuus tulee ottaa huomioon tulevana liikunnanopettajana. On monia asioita, joita en ole ennen osannut ajatella liittyvän tulevaan opettajan ajatteluun, jotka nyt tuntuvat tutummilta. (Aden)

Kuten olemme aiemmin todenneet, ennen yhdenvertaisuuskursseja monet opiskelijat toivoivat saavansa tietoa erityisesti eri kulttuurien toimintatavoista, jotta osaisivat tulevaisuudessa työskennellä monenlaisten ryhmien kanssa. Tällaisia kommentteja ei enää kurssien jälkeen juurikaan ollut. Sen sijaan kulttuurinen moninaisuus alkoi näyttäytyä opiskelijoille yhä monitahoisempana ilmiönä, ja pidämme ilmiön tiedostamista aiempaa laajemmin yhdestä tärkeimmistä käsitysten muutoksista. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen

voidaan nähdä prosessina, jossa kukaan ei ole koskaan täysin valmis tai osaava, sillä tilanteet ja kohtaamiset ovat aina ainutlaatuisia (Räsänen ym. 2018, 22–24). Seuraava opiskelija pohtii, millaisia asioita hän on oppinut kulttuurisesta moninaisuudesta:

Kursseilla on kirkastunut hyvin se, kuinka yksilöllinen kokemus niinkin sosiaalinen asia kuin kulttuuri voi olla. Monikulttuurisuus vaatii herkkää tarkastelukykyä; sitä että tunnistaa kulttuurin itsessä ja muissa, mutta ei selitä esim. toimintaa yksinään kulttuurin kautta. (Valo)

Jotkut opiskelijat pohtivat myös kursseilla oppimiaan asioita laajemmin ja alkoivat käyttää opittuja käsitteitä tulkitsaan aiempia kokemuksiaan, esimerkiksi tunnistaakseen rasismia. Muutamat toivat esille, ettei yhdenvertaisuuteen ja kulttuuriin moninaisuuteen liittyviä asioita vielä huomioida liikunnanopettajakoulutuksessa riittävästi. Heidän mielestään näiden aiheiden tulisi näkyä punaisena lankana kaikilla liikunnanopettajakoulutuksen kursseilla, kuten seuraava opiskelija kuvaa:

On aika köyhää jos liikunta-alan asiantuntija ei ymmärrä yhdenvertaisuudesta mitään. Että kyllä se pitäisi integroida kaikkeen, se pitäisi olla semmoinen normi. (Caro)

Moni opiskelija toivoi, että koko tiedekunnan henkilökunta olisi mukana yhdenvertaisuuteen liittyvässä vuoropuhelussa. Opiskelijat ilmaisivat myös, että tiedekunnassa tulisi tarkastella kriittisesti joitakin perinteitä, normeja ja puhetapoja, joita aiemmin pidettiin hyväksytyinä, mutta jotka eivät enää ole ajanmukaisia yhdenvertaisuuden kannalta. Opiskelijoiden mukaan kaikkien opettajien on oltava jatkuvasti valppaina ja päivitettävä moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta koskevia tietojaan ja taitojaan. Yliopistot eivät ole muusta maailmasta erillisä saarekkeita, eivätkä esimerkiksi rasismista vapaita.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista piti kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää opetusta välttämättömänä nyky-yhteiskunnassa. Näyttää siltä, että yhdenvertaisuuskursien myötä opiskelijoiden käsitykset kulttuurisesta moninaisuudesta osana liikuntakasvatusta laajenivat. Kurssit toimivat sysäyksenä liikunnanopettajan ammatillisten vastuiden laajentamisessa sekä maahan muuttaneiden oppilaiden integroitumisen tukemisessa. Osa opiskelijoista odotti ennen kurssien alkua ”vinkkejä” maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Tällaiset käsitykset muuttuivat kurssien aikana ja kulttuurisesti moninaisten ryhmien opetus alkoi hahmottua yhä monitahoisempana. Tosin osa opiskelijoista näki kulttuurisesti moninaiset ryhmät tutkimusaineiston perusteella nimenomaan maahanmuuttoon liittyvänä ilmiönä, eivätkä Suomessa asuvat vähemmistöt nousseet niin vahvasti osaksi moninaisuutta. Lisäksi joidenkin opiskelijoiden käsityksissä muut kulttuurit kuvattiin esimerkiksi rikastuttavina, kun taas suomalainen kulttuuri näyttäytyi ikään kuin ”kulttuurittomana”. Tämän voi tulkita omakeskeiseksi kulttuurikäsitykseksi, jossa muut ajatellaan itsen ja ”oman” kulttuurin silmälasein. Tällöin muiden asemaan voi olla vaikea asettua.

Keskustelut, toiminnalliset ja keholliset lähestymistavat, joissa opiskelijat olivat kokonaisvaltaisesti mukana oppimisprosessissa, ja joihin liitettiin käsitteellistä ja teoreettista tietoa olivat tärkeitä kulttuurienvälisen osaamisen tukemisessa. Tulkintamme mukaan kokonaisvaltaisuus ja näkemys oppimisen kehollisesta perustasta soveltuvat hyvin paitsi kulttuurienvälisen osaamisen kehittämiseen, myös laajemmin opettajakoulutukseen. Teorian ja käytännön, ajattelun, toiminnan ja tunteiden yhteenkietoutuminen sekä yhteisöllisyyttä tukevat

lähestymistavat ovat mielestämme tärkeitä yliopistopedagogiikan kehittämässä (vrt. Sutela ym. 2021). Tutkimus vahvisti myös näkemystä keskusteluiden merkityksestä kulttuurienvälisen osaamisen kehittymisessä etenkin silloin, kun niissä nousee esiin eriäviä mielipiteitä ja ristiriitaisia tunteita.

On vaikea tietää, miten syvällistä tässä tutkimuksessa kuvattu opiskelijoiden kehittyminen ja muutos ovat. Omien etuoikeuksien ja yhteiskunnassa vallitsevien eriarvoistavien rakenteiden vaikutuksen tunnistaminen on valtakulttuurissa kasvaneelle opiskelijalle suuri muutosprosessi, joka saattaa kestää koko ammatillisen uran ajan. Osa yhdenvertaisuuskursseille osallistuneista opiskelijoista on jo siirtynyt työelämään, mutta suurimmalla osalla on vielä useita vuosia aikaa vahvistaa koulutuksen aikana kulttuurienvälisiä osaamistaan.

Tutkimuksemme perusteella liikunnanopettajakoulutuksessa on tarpeen säilyttää erilliset, kaikille pakolliset kurssit, joilla voidaan keskittyä kulttuurienvälisen osaamisen kehittämiseen osana muita yhdenvertaisuusteemoja. Kulttuurinen moninaisuus voisi olla myös läpäisevä teema koko liikunnanopettajakoulutuksen ajan eri opintojaksoilla. Tässä lähestymistavassa on kuitenkin haasteensa. Räsänen ym. (2018, 135) kirjoittavat, että läpäisyperiaatteella kulttuurisen moninaisuuden opetus voi opettajakoulutuksessa jäädä satunnaiseksi lisäksi, jonka opetus riippuu jokaisen opettajan mielenkiinnosta ja osaamisesta. Yhdymme heidän näkemykseensä siitä, että opetussuunnitelmaan pitäisi kirjata kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tavoitteita eri kurssien kohdalle.

Opettajakoulutuksessa tarvitaan lisäksi rakenteellisen eriarvoisuuden laajempaa tunnistamista sekä sen ymmärtämistä, että yhteiskunnalliset normit ja valtarakenteet vaikuttavat opettajien pedagogiseen toimintaan silloinkin, kun he itse sanoutuvat irti rasismista. Valtakulttuurin edustajina opettajan on tiedostettava omat etuoikeutensa sekä ymmärrettävä, että eriarvoistavat rakenteet vaikuttavat oppilaiden elämään monin tavoin myös koulun ulkopuolella.

Yhdenvertaisuuden vahvistamiseksi opettajakoulutuksessa tarvitaan perustaksi tutkimusta, jossa kuuluu vähemmistöryhmiin kuuluvien oma ääni, sillä heidän kokemuksiaan ei ole vielä riittävästi huomioitu (vrt. Räsänen ym. 2018, 136). Tällaista tutkimusta olisi muun muassa eri uskontoryhmiin kuuluvien nuorten kokemusten tarkasteleminen osana koululiikuntaa. Lisäksi olisi tarpeen tarkastella korkeakoulujen opetussuunnitelmia kriittisesti muun muassa antirasistisesta näkökulmasta. Valtakulttuurin edustajina velvollisuutemme on käsitellä ajattelutapojamme ja arvojamme avoimesti ja kriittisesti suhteessa ympärillämme avautuvaan moninaisuuteen.

Kiitokset: Tämä tutkimus on tehty osana ELLA-hanketta (Embodied Language Learning through the Arts), jota rahoittaa Koneen säätiö (01/2021–12/2024; hankenumero 202007315).

Lähteet

- Anttila, E.** 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Acta Scenica 37.
- Anttila, E., Siljamäki, M. & Rowe, N.** 2018. Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:6, 609–622. DOI: 10.1080/17408989.2018.1485141
- Benn, T., Dagkas, S. & Jawad, H.** 2011. Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education, *Sport, Education and Society*, 16(1), 17–34. DOI: 10.1080/13573322.2011.531959

- Bennett, C. I.** 2011. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (7th ed.). Pearson Education.
- Bennett, M. J.** 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the *Intercultural Education* double supplement. *Intercultural Education*, 20. DOI: 10.1080/14675980903370763, S1-S13
- Castagno, A. E.** 2019 (toim.) *The Price of Nice. How Good Intentions Maintain Educational Inequity*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Dervin, F.** 2015. Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality, *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. DOI:10.1080/02619768.2014.902441
- Dervin, F.** 2017. "I find it odd that people have to highlight other people's differences - even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International review of education*, 63(1), 87-102. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9620-y>
- Dietz, G.** 2018. Interculturality. Teoksessa H. Callan (toim.) *The International Encyclopedia of Anthropology*, 1-19. DOI:10.1002/9781118924396.wbiea1629
- Friedman, V. J. & Berthoin Antal, A.** 2005. Negotiating Reality: A Theory of Action Approach to Intercultural Competence. *Management Learning* 36(1):69-86. DOI:10.1177/1350507605049904
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2008. *Tutkimushaastattelut: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hoggan, C., Mälkki, K. & Finnegan, F.** 2017. Developing the Theory of Perspective Transformation: Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48-64. DOI: 10.1177/0741713616674076
- Huttunen, L.** 2005. Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 117-160.
- Jokikokko, K.** 2002. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajakoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Kasvatus-tieteiden yksikkö, Oulun yliopisto, 139-148.
- Jokikokko, K.** 2016. Reframing Teachers' Intercultural Learning as an Emotional Process. *Intercultural Education*, 27 (3), 217-230.
- Jokikokko, K. & Uitto, M.** 2016. The Significance of Emotions in Finnish teachers' Stories about their Intercultural learning. *Pedagogy, Culture and Society*, 25 (1), 15-29.
- Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2020-2023A.** <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/opintojakso/lpea1100/> (28.4.2022)
- Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2020-2023B.** <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/opintojakso/lpea1101/> (28.4.2022)
- Keskinen, S., Mkwesha, F. & Seikkula, M.** 2021. Teoreettisen keskustelun avaimet - rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 45-68.
- Kuusio, H., Somersalo, L., Lilja, E., Seppänen, A. & Jokela, S.** 2019. Johdanto. Teoksessa H. Kuusio, A. Seppälä, S. Jokela, L. Somersalo & E. Lilja (toim.) *Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa: FinMonik-tutkimus 2018-2019*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 12-14.
- Käyhkö, M.** 2015. Working-class girls in a foreign land. Social class and settling into university in a cross-current between two cultures. *Gender and Education*. 27:4, 445-460. DOI: 10.1080/09540253.2015.1028900
- Marton, F.** 1996. Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 165-180.
- May, S. & Sleeter, C. E.** 2010. Introduction: Critical Multiculturalism. Teoksessa S. Stephen & C. E. Sleeter (toim.) *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203858059>
- Mezirow, J.** 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass, 3-33
- Mälkki, K.** 2019. Coming to grips with edge-emotions. The gateway to critical reflection and transformative learning. Teoksessa T. Fleming, A. Kokkos & F. Finnegan (toim.): *European Perspectives on Transformative Learning*, 59-73. London: Palgrave Macmillan.
- 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. DOI: 10.1080/21683603.2016.1276817
- Nieto, S.** 2010. *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. (2. painos). New York: Routledge.
- Nieto, S. & Bode, P.** 2008. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5 painos). Pearson/Allyn&Bacon.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.** Helsinki: Opetushallitus.
- Rowe, N. & Martin, R. & Buck, R. & Anttila, E.** 2018. Researching dance education post-2016: The global implications of Brexit and Trump on dance education. *Research in Dance Education* (9) 1, 91-109. DOI: <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354839>.
- Räsänen, R.** 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajakoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto, 97-113.
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J.** 2018. Kulttuuriin moninaisuuden liittyvä osaaminen perusopetuksessa: Kartoitut tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Siljamäki, M., Anttila, E., & Ponkilainen, M.** 2017. Kulttuurienvälinen osaaminen liikuntakasvatuksessa: opiskelijoiden kokemuksia turvapaikanhakijoille pidetyistä liikunnallisista kielityöpajoista. *Liikunta & Tiede*, 54 (6), 88-94.
- Siljamäki, M. & Anttila, E.** 2020. Fostering intercultural competence and social justice through dance and physical education: Finnish PE student teachers' experiences and reflections. Teoksessa C. Svendler Nielsen & S. Burridge (toim.) *Dancing Across Borders: Perspectives on Dance, Young People and Change*. New York, NY: Routledge, 53-64.
- Souto, A-M.** 2011. Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 110, Helsinki
- Sutela, K., Kivijärvi, S. & Anttila, E.** 2021. Moving encounters: Embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.) *Expanding professionalism in music and higher music education - A changing game*. New York: Routledge, 89-101.
- Ullucci, K. & Battey, D.** 2011. Exposing Color Blindness/Grounding Color Consciousness: Challenges for Teacher Education. *Urban education* (Beverly Hills, Calif.), 46(6), 1195-1225. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085911413150>
- Wasser, J. D. & Bresler, L.** 1996. Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educ. Res.* 25, 5-15. DOI: 10.3102/0013189X025005005
- Westerlund, H. & Gaunt, H.** 2021. Invitation. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.) *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game*. London: Routledge.
- Yuval-Davis N.** 2006. Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*. 2006;13(3):193-209. DOI:10.1177/1350506806065752, 28.9.2021
- Zacheus, T.** 2020. Nuorten rasismin kokemukset peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa Mattila, M. (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö, 187-212.