

MUSLIMIOPPILAS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA
Tapaustutkimus kahden muslimitytön sopeutumisesta
suomalaiseen peruskoululuokkaan

Teija Kuntsi

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Kasvatustieteen laitos

Helmikuu 1999

URN: NBN:fi-fe19991224

Sisällysluettelo

Johdanto	6
1. KULTTUURIEN KOHTAAMINEN	7
1.1. Kulttuuri	7
1.2. Etnisyys ja etninen identiteetti	8
1.3. Maahanmuuttaja	8
1.4. Kulttuuriin sopeutuminen ja sopeutumiseen vaikuttavat tekijät	9
1.5. Lapsen sopeutumisprosessi	12
1.6. Suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisiin	15
1.7. Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt ja tutkimustuloksia maahanmuuttajaoppilaista	16
1.8. Muslimilapsen sopeutuminen Suomeen	18
2. ISLAMINUSKO	20
2.1. Islamin uskonto ja jumalakäsitys	20
2.2. Koraani	21
2.3. Islamin tukipylväät	22
2.4. Islamilainen elämäntapa	24
2.5. Islaminusko ja suomalainen koulu	25
3. ISLAMILAINEN PERHE-ELÄMÄ	26
3.1. Naisen ja miehen rooli	26
3.2. Lasten kasvatus	28
3.3. Erot tyttöjen ja poikien kasvatuksessa	29
3.4. Islamilainen perhe-elämä ja suomalainen koulu	30
4. ETNOGRAFINEN METODOLOGIA	31
5. TUTKIMUKSEN VAIHEET	33
5.1. Tutkimustehtävä	33
5.2. Tutkimuskohde ja osalliset	33

5.3. Kentälle pääsy	34
5.4. Aineiston keruu	34
5.4.1. Osallistuva havainnointi	35
5.4.2. Haastattelut	36
5.4.3. Keskustelut	37
5.4.4. Kirjoitelmat	38
5.5. Aineiston analyysi	38
5.6. Raportointi	39
6. TULOKSET	39
6.1. Koulu ja luokkayhteisö	39
6.2. Tutkimusluokan oppilaat	42
6.3. Muslimioppilaan arki	44
6.4. Luokanopettaja	45
6.5. Islaminuskon näkyminen muslimityttöjen koulupäivän aikana	46
6.6. Suomalaisten oppilaiden suhtautuminen muslimityttöihin	52
6.7. Luokan tyttöjen välisten suhteiden sosiometrinen kuvaus	57
6.8. Muslimityttöjen koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet	61
6.9. Muslimityttöjen koulunkäyntiin liittyvät myönteiset asiat	66
7. MUSLIMITYTÖT MATKALLA KOHTI ONNISTUNUTTA INTEGRAATIOTA	68
8. TUTKIJAN ROOLI	71
9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	72
10. POHDINTAA	73
LÄHTEET	76
LIITTEET	83

Johdanto

Lähes kaikissa pääkaupunkiseudun kouluissa on ulkomaalaisia maahanmuuttajaoppilaita ja heidän määränsä tulee tulevaisuudessa varmasti vielä lisääntymään. Maahanmuuttajaoppilaat tuovat konkreettista kansainvälisyyttä suomalaiseen kouluun. Heidän kulttuurinsa, kielensä, tapansa ja kokemuksensa omasta maastaan voi elävöittää opetusta ja samalla hälventää outouden leimaa suomalaisten oppilaiden mielissä. Kuitenkin lehdistä saa lukea, miten suomalaisten asenteet ulkomaalaisia kohtaan ovat tiukentuneet. Etenkin nuoret, jotka aiemmin ovat olleet suvaitsevaisia, suhtautuvat nyt jyrkemmin ulkomaalaisiin (Jaakkola 1995: 95).

Tässä tapaustutkimuksessa haluan selvittää, miten kaksi muslimityttöä ovat sopeutuneet suomalaiseen peruskouluun, miten heidän läsnäolonsa näkyy opettajan ja luokan muiden oppilaiden toiminnassa ja miten uskonto vaikuttaa muslimityttöjen koulupäivän kulkuun. Minua kiinnosti erityisesti muslimitytöt, koska länsimaisen käsityksen mukaan islaminusko rajoittaa naisten elämää enemmän kuin miesten, ja halusin saada selville, miten muslimitytöt ovat sopeutuneet asemaansa. Suoritin tutkimuksen etnografisen tutkimusperinteen mukaan. Tutkimuskohteena oli yksi luokka eräässä pääkaupunkiseudun peruskoulussa. Luokalla on kaksi muslimityttöä. Keräsin aineiston useiden eri menetelmien avulla.

Kiinnostuin aiheesta, kun työskentelin kesällä 1996 islamilaisessa päiväkodissa. Tein proseminaarin opiskelijakaverini kanssa aiheesta ”Suomalaisten äitien käsityksiä islaminuskon vaikutuksesta alle kouluikäisten lasten kasvatukseen”. Haastattelimme suomalaisia äitejä, jotka olivat aviossa muslimimiehen kanssa ja heidän lapsensa oli siten muslimi. Haastatteluista kävi ilmi, miten paljon uskonto vaikuttaa jo pienten lasten kasvatukseen. Muutama äiti ilmaisikin huolensa koulunkäynnin suhteen. He halusivat, että islaminuskon asettamia tapoja ja sääntöjä voisi noudattaa myös suomalaisessa peruskoulussa. (Kuntsi & Vainio 1996: 34, 35.)

Tutkimuksen alkuosassa käsitellään kulttuurien kohtaamista eli niitä erityispiirteitä, joita liittyy vieraaseen kulttuuriin sopeutumiseen sekä islamia uskontona ja elämäntapana. Käsitelen jonkin verran etnografista tutkimusta ja sen ominaispiirteitä. Tutkimuksen loppuosa käsittelee itse tutkimusta, sen suorittamista ja saatuja tuloksia.

1. KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

1.1. Kulttuuri

Kulttuurista on olemassa monia erilaisia määritelmiä monista eri näkökulmista, eikä tälle termille voida löytää vain yhtä oikeaksi hyväksyttyä sisältöä. Esitän tässä pari yleisellä tasolla liikkuvaa määritelmää kulttuurista. Kulttuuri on tietojen, arvojen ja uskomusten järjestelmä, jonka avulla ihmiset rakentavat kokemuksiaan ja havaintojaan sekä toimivat ja suorittavat valintoja eri vaihtoehtojen välillä. Ihmisen koko elämä on kulttuuria ja hän on myös kulttuurinsa tuote. Jokainen kulttuuri on sidottu aikaan, paikkaan ja historiaan. Jo lapsena sisäistetään oma kulttuuri, ja kulttuurin jäseneksi kypsyttään koko elämän ajan. Kulttuuri opitaan ihmissuhteissa. (Allahwerdi 1994: 48-49.) Kulttuuri vaikuttaa yksilön kehitykseen niin vahvasti, että sillä katsotaan olevan vaikutusta myös yksilön persoonallisuuteen. Eri kulttuurit muokkaavat tai vahvistavat erilaisia persoonallisuuden piirteitä. (Alitolppa-Niitamo 1993:22.)

Kulttuuri merkitsee yhteiskunnalle samaa kuin muisti ihmiselle (Triandis 1994:1). Kulttuuri on ihmisten tekemä osa ympäristöä ja se sisältää sekä materiaaliset asiat (esimerkiksi talot ja työkalut) että sosiaaliset instituutiot (kuten avioliiton, uskonnon ja koulutuksen). Kaikkia näitä kulttuuriin liittyviä asioita ohjaavat lait, normit ja säännöt. (Bond & Smith 1993: 35.)

Kulttuuri voidaan nähdä identiteetin voimavarana. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kulttuuri ei voisi muuttua. Kulttuurin osat, sen symbolit ja merkit voivat muuttua tai saada uusia merkityksiä, kun kohdataan muita kulttuureja ja etnisiä ryhmiä. (Wilbert 1989: 21.)

Tutkittavan luokan lapset on kasvatettu oman kulttuurinsa (suomalaiset suomalaisen ja somalialaiset somalialaisen sekä islamilaisen kulttuurin) jäseniksi. Lapset arvostavat asioita, joita ovat oppineet arvostamaan ja käyttäytyvät totutulla tavalla, jolloin he tuntevat olonsa turvalliseksi. Nämä tietyt kulttuuriin liittyvät käyttäytymissäännöt ohjaavat lasta myös uudessa kulttuurissa. Suomalainen koulu, sen opettajat ja oppilaat edustavat maahanmuuttajalapselle erilaista kulttuuria.

1.2. Etnisyys ja etninen identiteetti

Etnisyys voidaan määritellä siten, että useimmat etnisen ryhmän jäsenet samastuvat ryhmäänsä, polveutuvat tai uskovat polveutuvansa samoista alkulähteistä ja osoittavat tiettyjä kulttuuriin liittyviä yhteisiä piirteitä. Koska kulttuurin juuret ovat osin tiedostamattomia, riippuu kulttuuriryhmän jäsenyys pitkälti jäsenten subjektiivisista määritelmistä. Eri yksilöt saattavat pitää itseään etnisen ryhmän jäsenenä eri perustein, esimerkiksi kielitaitonsa, kansallisuutensa tai asuinmaansa perusteella. Etninen identiteetti muodostuu jatkuvan itsemäärittely ja -arviointiprosessin tuloksena. (Liebkind 1994: 23.)

Etniset identiteetit saattavat muuttua sekä ihmisen elinaikana että historiallisen ajan kuluessa. Tästä huolimatta etninen identiteetti on suhteellisen pysyvä ilmiö, koska kansallinen kulttuuri välittyy jo lapsena perhepiirissä ja muovaa tiedostamattomasti ihmisen persoonallisuutta. Ihmiset samaistuvat yleensä vain tiettyyn osaan kulttuurista ja torjuvat lopun. Kulttuurista omaksutun osuuden suuruus vaihtelee myös. Jotkut omaksuvat vain oman ryhmänsä kielen, mutta eivät tapoja tai perinteitä ja päinvastoin. On mahdollista, että kulttuuri vaihtelee myös tietyn maan ja kansan sisällä. (Liebkind 1994: 24.)

Kansalaisuus ei siis aina kerro etnistä taustaa, jolloin on parempi selvittää etninen tausta esimerkiksi äidinkielen tai uskonnon avulla. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajalapsia on käsitelty ryhmänä uskontonsa, islaminuskon mukaan. Muslimit ajattelevatkin, että kaikki maailman muslimit ovat ikään kuin yksi kansa (Hjärpe 1992: 10).

1.3. Maahanmuuttaja

Maahanmuuttajia ovat siirtolaiset, siirtotyöntekijät ja pakolaiset. Siirtolainen muuttaa toiseen maahan pysyvässä tarkoituksessa hankkiakseen siellä toimeentulonsa. Siirtotyöntekijä taas hakeutuu toiseen maahan hankkiakseen elantonsa, mutta hän ei asetu maahan pysyvästi. Pakolainen on kotimaansa ulkopuolella oleva henkilö, joka pelkää joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansalaisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta. Turvapaikanhakija pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Kiintiöpakolainen taas tulee Suomeen vuosittaisen pakolaiskiintiön puitteissa. Pakolaisia ovat siis kiintiöpakolaiset, myönteisen päätöksen saaneet

turvapaikanhakijat, heidän perheenjäsenensä sekä suojelun tarpeen vuoksi oleskeluluvan saaneet henkilöt. Ulkomaalaiseksi sanotaan henkilöä, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta. (Liebkind 1994: 9, 10.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevat muslimitytöt ovat tulleet Suomeen pakolaisina Somaliasta.

1.4. Kulttuuriin sopeutuminen ja sopeutumiseen vaikuttavat tekijät

Uuteen kulttuuriin sopeutumisesta eli akkulturaatiosta on kehitelty kaksi erilaista mallia. Toisen mallin on luonut Berry ja toisen mallin ovat kehittäneet Sue & Sue. Käsittelen ensiksi Berryn mallia, jossa on oleellista se, kokeeko yksilö oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin ominaispiirteiden säilyttämisen tärkeäksi ja toisaalta kokeeko hän suhteiden ylläpitämisen muihin valtaryhmiin tärkeäksi. Näihin kysymyksiin vastaamalla joko kyllä tai ei päädytään neljään erilaiseen akkulturaation vaihtoehtoon. Näitä akkulturaation eri muotoja voidaan havainnollistaa myös nelikenttämallilla. (Berry 1989:216.)

		Onko kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin piirteiden säilyttäminen tärkeää?	
		”Kyllä”	”Ei”
Onko suhteiden ylläpitäminen muihin valtaryhmiin tärkeää?	”Kyllä”	INTEGRAATIO	ASSIMILAATIO
	”Ei”	SEPARAATIO	MARGINALISAATIO

Kuvio 1. Berryn nelikenttämalli (Berry 1989: 216).

Assimilaatiolla eli sulautumisella tarkoitetaan sitä, että yksilö hylkää oman kulttuurinsa ja omaksuu sen tilalle valtakulttuurin. Separaatiosta eli eristäytymisestä puhutaan silloin, kun yksilö arvostaa omaa syntyperäistä kulttuuriaan, haluaa säilyttää sen ja välttää kontakteja valtakulttuurin ihmisten kanssa. Kun yksilöllä on halu säilyttää oma kulttuurinsa, mutta perehtyä myös valtakulttuuriin ja olla vuorovaikutuksessa sen kanssa, on kyseessä integraatio.

On kyse marginalisaatiosta eli vieraantumisesta, kun torjutaan oma kulttuuri, mutta ei omaksuta myöskään valtakulttuuria. (Berry 1989: 216-217.)

Sue & Suen mallin mukaan kulttuuriin sopeutumisessa on keskeistä suhtautuminen itsen, toisiin saman vähemmistön jäseniin, muiden vähemmistöjen jäseniin sekä enemmistöryhmän jäseniin. Kun näihin kaikkiin suhtaudutaan joko positiivisesti tai negatiivisesti, käy yksilö läpi tiettyjä vaiheita, joita kutsutaan konformisuusvaiheeksi, ristiriitavaiheeksi, uppoutumisvaiheeksi, itsetutkiskeluvaiheeksi ja integraation vaiheeksi. (Sue & Sue 1990: 96.)

Konformisuusvaiheessa alistutaan valtakulttuurin ylivoimaan. Kaikki valtakulttuuriin kuuluva nähdään hyvänä ja omaan kulttuuriin liittyvät seikat koetaan huonoina. Yksilö tekee kaikkensa, jotta hän sulautuisi valtakulttuuriin, mistä voi olla seurauksena huono itsetunto ja oman vähemmistöryhmän jäsenten välttäminen. (Sue & Sue 1990: 96- 101.) Konformisuusvaihetta voi verrata Berryn mallin assimilaation vaihtoehtoon (Liebkind 1994: 27). *Ristiriitavaiheessa* vähemmistöryhmän jäsen huomaa, että vaikka hän kuinka yrittää kieltää oman kulttuurinsa ja ajatella siitä valtakulttuurin tavoin, ei hän voi kokonaan hyväksyä valtaväestön aliarvioivaa näkemystä omasta kulttuuristaan. Yksilö tulee tietoiseksi, että jokaisessa kulttuurissa on sekä hyviä että huonoja piirteitä. (Sue & Sue 1990: 101-102.)

Uppoutumisvaiheessa vähemmistöjäsenen hyväksyy vain oman kulttuurinsa ja torjuu valtakulttuurin. Hänen itsetuntonsa on hyvä ja hän on ylpeä omasta taustastaan, mutta suhtautuu vihamielisesti ja epäluuloisesti valtakulttuurin jäseniin. (Sue & Sue 1990: 103-104.) Tätä vaihetta vastaa Berryn mallissa separaatiovaihe (Liebkind 1994: 28). *Itsetutkiskeluvaiheessa* herää tietty kriittisyys omaa ryhmää kohtaan. Tämä vaihe eroaa konformisuusvaiheesta siten, että tällöin henkilö ei tuomitse koko kulttuuriaan vaan ainoastaan joitakin sen piirteitä. Yksilö pohtii oman itsearvostuksensa perusteita ja saattaa tuntea ristiriitaisuutta ryhmäuskollisuuden ja henkilökohtaisen riippumattomuuden välillä. Hän havaitsee hyviä piirteitä myös valtakulttuurissa. (Sue & Sue 1990: 104-106.)

Integraation tai bikulturalismin vaiheessa on saavutettu sisäinen varmuus. Henkilö osaa arvostaa tiettyjä piirteitä sekä valtakulttuurissa että omassa vähemmistökulttuurissaan ja tiedostaa, että kaikissa kulttuureissa on sekä hyviä että huonoja puolia. Hän tuntee yhteenkuuluvuutta omaan ryhmäänsä, mutta kokee olevansa myös itsenäinen. Sue & Sue

olettavat, että myös nuoret saavuttavat tasapainoisimman tilan kulttuuri-identiteetin etsinnässään, jos he omaksuvat sekä vähemmistö- että valtakulttuurin arvot ja käyttäytymisen. (Sue & Sue 1990: 106-107.) Integraatio kuvaa tätä vaihetta Berryn mallissa (Liebkind 1994: 28).

Se miten maahanmuuttaja kokee uuden ja vieraan kulttuurin, riippuu hänen iästään, sukupuolestaan, saamastaan kasvatuksesta, koulutus- ja sivistystasosta, luonteesta sekä siitä, onko hän muuttanut maahan yksin vai perheensä kanssa, onko hän lähtenyt maaseudulta vai jostain miljoonakaupungista sekä mistä maasta hän on tullut (Tran Minh Anh Thu 1989: 29).

Tuntemattomaan ympäristöön muuttaminen saattaa aiheuttaa henkilöissä ahdistusta, hämmennystä ja masennusta. Äärimmäisissä tapauksissa fyysinen sairastaminen voi olla tästä seurauksena. (Bochner & Furnham 1986: 4.) Tiettyjen ehtojen vallitessa siirtolaisuus saattaa uhata henkistä hyvinvointia. Tärkeimpiä riskitekijöitä ovat seuraavat:

- sosio-ekonomisen aseman jyrkkä lasku
- kykenemättömyys puhua uutta kieltä
- ero muista perheenjäsenistä
- epäystävällinen vastaanotto uudessa maassa
- eristyneisyys muista, samaa kulttuuritaustaa edustavista

henkilöistä

- maahantuloa edeltävä stressi tai traumaattiset kokemukset
- teini-ikä tai vanhuus siirtolaisuuden alkaessa.

(Liebkind 1994: 32-33.)

Riski sairastua mielenterveyshäiriöihin on suurin noin vuoden päästä maahan saapumisesta. Toinen riskivaihe voi ilmaantua monen vuoden jälkeen, jolloin kaikki näyttäisi näennäisesti olevan kunnossa. (Liebkind 1994: 33.) Myös lapsilla, jotka näyttävät jo sopeutuneen uuteen kulttuuriin, saattaa ilmetä myöhemmin stressioireita. Valtaväestön, esimerkiksi opettajan saattaa olla vaikea ymmärtää nämä myöhemmin ilmenevät vaikeudet, kun sopeutumisvaiheen oletetaan olevan jo takanapäin. (Kosonen 1994: 198.) Monet maahanmuuttajien ongelmista johtuvat siitä, että he eivät osaa eivätkä tiedosta uuden yhteiskunnan sosiaalisia

käyttäytymistapoja. Täten maahanmuuttajat ja valtaväestö eivät ymmärrä toisiaan ja syntyy väärinkäsityksiä, jotka voivat johtaa vihamielisyyteen. (Bochner & Furnham 1986: 216.)

Berryn mukaan akkulturaation ja mielenterveyden välinen suhde on monimutkainen ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Mielenterveyteen vaikuttaa muun muassa se, onko uuteen maahan muutto vapaaehtoista vai pakon sanelemaa ja onko uudessa maassa oleminen väliaikaista vai lopullista. Siirtolaiset muuttavat yleensä vapaaehtoisesti ja pysyvästi uuteen maahan, kun taas pakolaiset muuttavat pakon edessä. Täten pakolaisilla esiintyy enemmän mielenterveydellisiä ongelmia kuin siirtolaisilla. (Berry & Uichol 1988: 214, 233.)

1.5. Lapsen sopeutumisprosessi

Kun maahanmuuttajalapsi tai -nuori muodostaa omaa identiteettiään, joutuu hän hyväksymään, hylkäämään tai sulauttamaan kahden erilaisen kulttuurin normit ja roolimallit. Sukupolvien välille saattaa syntyä ristiriitoja lapsen (nuoren) oikeuksista sekä siitä, millaista käyttäytymistä pidetään hyväksyttävänä. Tyttöihin kohdistuu yleensä ankarampi paine kuin poikiin. (Kosonen 1994: 195.) Nuorelle maahanmuuttajalle jää usein ainoaksi vaihtoehdoksi sulautua valtaväestöön. Tällöin lapsi saattaa helposti valita valtakulttuurista vain sen pinnallisimmat asiat, jotka vaativat vain vähän kielitaitoa. On myös mahdollista, että lapsen vanhemmat haluavat samastua voimakkaasti vain omaan etniseen kulttuuriinsa, kun taas lapsi haluaa samastua valtakulttuuriin. (Heino & Mikkola 1997: 40.)

Pakolaisista juuri lapset ja nuoret ovat erittäin haavoittuvaisia, koska he ovat siinä kehitysvaiheessa, jossa tärkein tehtävä on itsensä löytäminen ja määrittelemine eli identiteetin rakentaminen. Tämän kehitysvaiheen rinnalla vaikuttavat pakolaiskokemukset, jotka voivat olla hyvinkin traumaattisia. Pakolaisnuorella saattaa esiintyä käytöshäiriöitä, mutta myös masennusta, apatiaa ja itsetuhokäyttäytymistä. Pakolaislapsen (nuoren) vakava psyykinen oireilu voi olla vain viivästynyt reaktio pakolaisajan traumaattisiin kokemuksiin, eikä oireilu ole tällöin varsinainen psyykinen häiriö. Toipumista voidaan helpottaa sillä, että annetaan heidän kulttuurinsa mukaista hoitoa ja tuetaan heidän perhettään ja sosiaalisia suhteitaan. (Kosonen 1994: 195.)

Hansonin & Lynchin mukaan uuteen kulttuuriin sopeutuminen on helpompaa lapsille kuin aikuisille ja lapset oppivat uuteen kulttuuriin liittyvät tavat nopeasti. He arvelevat tämän johtuvan siitä, että lapsilla on kyky käyttäytyä joustavasti, eikä heillä ole niin paljon tietoa, jonka kanssa pitäisi tulla toimeen. (Hanson & Lynch 1992: 20.) Toisaalta viime aikaiset tutkimukset ja kokemukset ovat osoittaneet, että pakolaisten joustavuus ei ole niin suurta kuin aiemmin on oletettu. Traumasta selviäminen ja sopeutuminen uuteen maahan onnistuu harvalta ilman kielteisiä vaikutuksia emotionaaliseen hyvinvointiin. (Kosonen 1994:194.)

Maahanmuuttajalapsen tulisi hallita oma äidinkiелensä yhtä hyvin kuin yksikieliset lapset, jotta hän pystyisi kehittämään ja jatkamaan omaa kulttuuriperinnettään. Jos lapsen äidinkiелentaito jää heikoksi, voi se estää vahvan kansallisen ja yksilöllisen identiteetin kehittymisen sekä johtaa psyykkisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Hyvä äidinkiелentaito on myös ehdoton edellytys vieraan kielen oppimiselle. (Heino & Mikkola 1997: 39.) Valtakielestä tulee vähitellen maahanmuuttajalapselle ajattelun ja oppimisen kieli, mutta tähän kuluu monta vuotta. Opettaja saattaa helposti yliarvioida pakolaislapsen kielitaidon. Yleensä kuluu viidestä seitsemään vuotta ennenkuin lapsi osaa valtakielen ikätasoaan vastaavasti. Vasta tällöin hän voi hallita kognitiivisesti vaativat päättelytaidot uudella kielellä. (Baker 1996.)

Vieraaseen maahan muuttaneilla lasten vanhemmilla on yleensä tarpeeksi omia huolia uuden kielen opettelemisessa ja sopeutumisessa, joten heillä ei useinkaan ole aikaa tukea omaa lastaan tai seurata hänen koulunkäyntiään. Toisaalta vanhemmat eivät aina ymmärrä äidinkielen merkitystä lapselle ja lapsen kehitykselle, kun he itse opettelevat uutta kieltä. Vanhemmat saattavat opettaa lapsilleen uutta kieltä kotona, koska lapset oppivat kielen nopeammin kuin aikuiset. Tämä saattaa johtaa siihen, että lapsen äidinkieli rappeutuu vähitellen ja kommunikointimahdollisuudet heikkenevät lapsen ja vanhemman välillä. (Nguyen 1989: 114.) Se, että lapsi oppii uuden kielen nopeammin kuin aikuinen, saattaa johtaa tilanteisiin, joissa lapsi joutuu olemaan tulkkina vanhemmilleen ja hoitamaan asioita, jotka ovat liian vaikeita lapsen ymmärrettäväksi.

Toiset maahanmuuttajalapset kestävät stressiä paremmin kuin toiset. Tytöt ovat herkempiä stressille kuin pojat. (Kosonen 1994: 196.) Etenkin muslimityöille saattaa vieraaseen kulttuuriin sopeutuminen aiheuttaa ongelmia, koska heille sallitaan paljon vähemmän vapauksia kuin muille samanikäisille tytöille kyseisessä kulttuurissa. Carrollin ja

Hollinsheadin tekemästä tutkimuksesta kävi ilmi, että jotkut muslimityöt kadehtivat englantilaisia ystävättäriään ja muslimipoikia heidän vapaudestaan ja itsenäisyydestään. He olivat usein turhautuneita, vihaisia ja kapinallisia. (Carroll & Hollinshead 1993: 69.)

Tekijät, jotka suojaavat lasta stressiltä, voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

- 1.) Myönteiset persoonallisuuden piirteet, kuten joustava reagointi, myönteinen luonne, ystävällisyys, herkkyys ihmissuhteissa, myönteinen minäkuva, sisäinen kontrollin tunne, impulssien hallinta, emotionaalinen tasapaino ja aktiivinen osallistuminen koulussa.
- 2.) Lasta tukeva perheympäristö: ainakin jommankumman vanhemman lämmin suhtautuminen lapseen ja kiinnostus lapsen koulutyöhön.
- 3.) Jokin perheen ulkopuolinen yhteiskunnallinen tekijä (esimerkiksi koulu), joka tukee lapsen sopeutumista. (Kosonen 1994: 196.)

Korkiasaaren tutkimuksen mukaan maahanmuuttajalapsen koulunkäynnin aluksi vaikeaksi. Eniten on vaikeuksia keskittymisessä, oppimisessa ja opetuskielen ymmärtämisessä. Monilla ilmenee myös arkuutta ja alakuloisuutta ja minäkäsitys on kielteinen. Monet maahanmuuttajalasten vaikeuksista aiheutuvat kuitenkin osaksi samoista tekijöistä kuin oppilaille yleensä ja osaksi muuton aiheuttamista elämänmuutoksista, joista monet ovat vaikutuksiltaan melko lyhytaikaisia. (Korkiasaari 1986: 119, 131, 214.)

Mikkola ja Heino ovat tutkineet maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisprosessia ja siinä ilmeneviä vaikeuksia suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimus käsitteli myös islamilaisesta kulttuuritaustasta peräisin olevia somalialaisia lapsia. Tutkimuksen mukaan opettaja näki somalilapsen itsetunnon voimakkaaksi, itsepäisiksi ja sitkeiksi. Somalilapsi saattoi kokea lyömisen ja tappelemisen hyväksytyksi, koska islamilaisessa kulttuurissa vanhemmilla on oikeus rangaista lastaan myös fyysisesti. Samoin uhkailu on äitien tavallinen kasvatustekniikka islamin piirissä, joten lapsi saattoi uhkailla koulutovereitaan. Opettaja koki somalilasten asenteen useimmiten haastavaksi, minkä arveltiin johtuvan somalialaisen perheen autoritaarisesta ja hierarkisesta luonteesta. (Heino & Mikkola 1997: 225, 235-238.)

1.6. Suomalaisen suhtautuminen ulkomaalaisiin

Ulkomaalaisiin suhtautumisen yhteydessä puhutaan usein diskriminoinnista eli syrjinnästä, joka tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että erotellaan ihmisiä. Syrjintää pidetään kielteisenä ilmiönä psykologiassa, sillä usein kun ihmisiä kohdellaan eri tavoin joitakin ihmisiä kohdellaan tällöin huonommin kuin toisia. (Lange & Westin 1981:24,25.) ”Syrjintä on ihmisten välisiin eroihin perustuvaa ei-hyväksyttävää erottelua (Scheinin 1996: 8).”

Jaakkolan tekemän tutkimuksen mukaan vuonna 1993 suomalaisten suhtautuminen pakolaisiin ja muihin ulkomaalaisiin maahanmuuttajiin oli selvästi kielteisempää kuin vuonna 1987, jolloin tehtiin vastaavanlainen tutkimus. Kielteisyys on lisääntynyt kaikissa koulutus-, ammatti-, ikä- ja sukupuoliryhmissä sekä kaikkien puolueiden kannattajien ja molempien kieliryhmien keskuudessa kaupungeissa ja maaseudulla. Vuonna 1987 nuorten ja keski-ikäisten asenteet olivat paljon myönteisempiä kuin heitä vanhempien ihmisten. Nykyään nuorten asenteet ovat lähenemässä eläkeläisten asenteita, jotka ovat perinteellisesti kielteisiä ulkomaalaisia kohtaan. (Jaakkola 1995: 95.)

Hallenbergin tekemien selvitysten mukaan suomalaisten asenteet islamia ja muslimeja kohtaan ovat kielteisempiä kuin muita uskontoja ja niiden kannattajia kohtaan. Vieläkin islam liitetään useimmiten arabeihin, vaikka somalit ovat nopeimmin kasvava muslimiryhmä Suomessa. Kielteiset mielikuvat islamista heijastelevat usein islamilaisen maailman poliittista tilannetta. Islamiin liitettäviä käsitteitä ovat sota, terrorismi, aggressiivisuus, julmuus ja fanaattisuus. Kielteinen mielikuva islamista saa jatkuvasti tukea tiedotusvälineiltä. Uutiset keskittyvät kriiseihin ja katastrofeihin ja taustatiedot jäävät vähäisiksi. Kun on kyse islamilaisista maista, on taipumus selittää kaikki tapahtumat islamilla. Asenteita muokkaa myös koululaitos tiedotusvälineiden ohella. Koulun välittämää islam -kuvaa on kuitenkin tutkittu vain vähän. (Hallenberg 1996: 120,121.)

Ikonen ja Viinikainen ovat tutkineet maahanmuuttajalasten sosiaalista asemaa peruskoulun ala-asteen luokilla. Tutkimuksesta kävi selvästi ilmi, että maahanmuuttajalasten sosiaalinen asema on heikompi muihin oppilaisiin verrattuna. Tutkimuksen mukaan ulkomaalaisuus on yksi syy siihen, miksi maahanmuuttajalapsia kiusataan koulussa. Maahanmuuttajalapsia kiusataan monista eri syistä, esimerkiksi huonon suomenkielen taidon, ihonvärin sekä

poikkeavan nimen tai ulkonäön takia. Suomenkielen puhumisella ja ymmärtämisellä on suuri merkitys maahanmuuttajalasten sosiaaliseen asemaan koulussa. Parhaiten kouluun sopeutuivat maahanmuuttajalapsen lapset, jotka olivat asuneet Suomessa jo pidemmän aikaa ja puhuivat hyvin suomea. (Ikonen & Viinikainen 1997: 39, 42, 45.) Myös tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Ikonen ja Viinikaisen tutkimuksen kanssa.

1.7. Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt ja tutkimustuloksia maahanmuuttajaoppilaista

”Pakolaislapsi kohtaa uuden kulttuurin ja kielen, uudet käyttäytymissäännöt, erilaiset rooliodotukset ja uuden opetustyylin ennen muuta koulussa. Oppilaan ja opettajan suhde voi olla erilainen kuin hänen kotimaassaan. Päivittäin hän joutuu pohtimaan, miten käyttäytyä sekä tulkitsemaan muiden käyttäytymistä, joka saattaa tuntua oudolta ja arvaamattomalta. Yhtä lailla hänen käyttäytymisensä voi tuntua suomalaisesta opettajasta ja luokkatovereista selittämättömältä.” (Kosonen 1994: 192).

Pääkaupunkiseudulla lähes jokaisessa koulussa on maahanmuuttajaoppilaita. Heidän määränsä on lisääntynyt viime vuosina samaan aikaan, kun koulun taloudellisia resursseja on supistettu, luokkakokoa suurennettu ja tukiovetusta vähennetty. Suomen kieltä huonosti taitavat sekä erityistukea ja joustoa tarvitsevat oppilaat aiheuttavat opettajille paineita resurssien vähetessä. (Kosonen 1994: 193.)

Maahanmuuttajille järjestettävän *valmistavan opetuksen* tavoitteena on antaa valmiuksia selviytyä suomenkielisessä opetuksessa. Oppilasta perehdytetään suomalaiseen kulttuuriin sekä suomalaisen koulun toimintaan ja tapoihin ja hänelle annetaan opetusta peruskoulun eri aineissa. Oppilaalla on oikeus siirtyä peruskouluopetukseen heti, kun hänen edistymisensä sitä edellyttää. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 20, 21.)

Kaikki maahanmuuttajaoppilaat saavat *oman äidinkielen opetusta* joko koulupäivän aikana tai välittömästi koulupäivän jälkeen (Kuukka 1995: 4). Päämääränä on oppilaan kielellisen kyvyn mahdollisimman monipuolinen kehittäminen ja kulttuuri-identiteetin rakentaminen. Vieraskielisten oppilaiden äidinkielen oppimistavoitteena suhteessa suomen kieleen on toimiva kaksikielisyys. (Sinko 1995: 11,12.)

Suomi toisena kielenä opetuksen määrä vaihtelee valmistavan opetuksen aikana yleensä kuuden ja kahdeksan viikkotunnin välillä. Muuten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen opetuksen määrä riippuu siitä, miten asia ratkaistaan kuntatasolla. (Suni 1996: 21.) Tutkimuksen kohteena olevat muslimitytöt saivat suomen kielen opetusta kolme tuntia viikossa.

Suomessa maahanmuuttajaoppilaat voivat saada myös *oman uskontonsa opetusta* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 94). Tutkimuksen kohteena olevat tytöt saivat islamin uskon opetusta yhdessä koulun muiden muslimioppilaiden kanssa.

Opetushallitus on antanut määräyksen, jonka mukaan islaminuskosten oppilaiden on osallistuttava *taito- ja taideaineiden* (musiikki, liikunta, kuvaamataito jne.) opetukseen, jotta he saavat peruskoulun päästötodistuksen. Taito- ja taideaineista ei voi saada vapautusta uskonnollisten syiden takia. (Opetushallituksen lausunto 1998.)

Carrol & Hollinshead ovat tutkineet etelä-aasialaisten muslimioppilaiden ja koulun opettajien välisiä ongelmia liikuntakasvatuksen yhteydessä eräässä englantilaisessa High Schoolissa. Erityisesti ongelmia aiheuttivat liikuntatunneille pukeutuminen, suihkussa käyminen liikuntatunnin päätyttyä, urheileminen paastokuukauden aikana sekä vapaa-ajan urheilutoimintaan osallistuminen koulun puitteissa. Liikunnanopettajien perinteiset arvot ja muslimien kulttuuriset arvot olivat keskenään ristiriitaisia ja muslimioppilaat olivat ristiriitaisessa tilanteessa, koska he yrittivät miellyttää kahta erilaista kulttuuria. Tutkijoiden mukaan opettajat olivat vaikeassa tilanteessa. Heitä syytettäisiin sukupuolisesta syrjinnästä, jos he hyväksyisivät islamilaisen kulttuurin perinteet, ja rasismista, jos he eivät näitä perinteitä hyväksyisi. (Carroll & Hollinshead 1993: 59, 60, 65, 68, 71-72.) Kyseistä tutkimusta on kritisoitu muun muassa siksi, että se on tehty koulun ja oppilaiden näkökulmasta, mutta muslimiyhteisön näkökulma on unohdettu. On tärkeää, että opettajat toimivat yhteistyössä vanhempien kanssa tukien toisiaan ja luoden siten oppilaalle hyvät kasvatus- ja koulutusolosuhteet. (Siraj-Blatchford 1993: 81-82.)

Lahdenperä on tutkinut ruotsalaisten opettajien suhtautumista maahanmuuttajaoppilaisiin. Hänen saamiensa tulosten perusteella 70% opettajista piti oppilaiden etnistä taustaa

negatiivisesti koulutyöhön vaikuttavana seikkana. Kenelläkään opettajista ei ollut pelkästään myönteistä asennetta oppilaiden maahanmuuttajataustaa kohtaan. (Lahdenperä 1997: 178.)

Kosonen on tutkinut vietnamilaisten oppilaiden ja suomalaisten oppilaiden henkistä hyvinvointia, koulumenestystä ja kokemuksia koulun ilmapiiristä suomalaisessa koulussa. Tulosten mukaan 16% vietnamilaisoppilaista ja 9% suomalaisoppilaista käyttäytyi häiritsevästi tai huolestuttavasti suomalaisopettajien arvion mukaan. Vietnamilaisten oppilaiden käyttäytymistä pidettiin merkitsevästi huolestuttavampana ja häiritsevämpänä kuin suomalaisoppilaiden. Vietnamilaiset tytöt ja pojat kokivat itse olevansa masentuneempia kuin suomalaisoppilaat. Sekä vietnamilaiset tytöt että pojat ilmoittivat enemmän masentuneisuutta mitä vanhempana he olivat tulleet Suomeen. Mitattaessa koulumenestystä keskiarvolla vietnamilaisten keskiarvo (7,4) oli vain vähän alhaisempi kuin suomalaisten keskiarvo (7,8). Koulun ilmapiiriä käsittelevissä kysymyksissä tuli esille vietnamilaisten kokema suuri yhdenmukaisuuden paine. Noin 70% oppilaista oli sitä mieltä, että koulussa on tärkeää olla samanlainen kuin muut. Pojille samanlaisuus oli vielä tärkeämpää kuin tytöille. Vietnamilaisista oppilaista noin puolet kertoi, että hän tuntee itsensä koulussa ulkopuoliseksi. Vietnamilaiset joutuivat myös useammin kiusaamisen kohteeksi kuin suomalaiset. (Kosonen 1994: 201-217.)

1.8. Muslimilapsen sopeutuminen Suomeen

Islaminusko tuo muslimilasten elämään monia sellaisia piirteitä, jotka puuttuvat suomalaisten lasten elämänmenosta. Islam on yksi Suomen pienistä vähemmistöuskonnoista ja se poikkeaa monessa suhteessa Suomen valtauskonnosta, kristinuskosta. Lapsi, jonka ymmärryskyky on vielä rajallinen, saattaa kokea ristiriitaiseksi ja hämmentäväksi tilanteen, jossa islamilaista perinnettä vaalivan kodin ja vallitsevan yhteiskunnan tavat poikkeavat hyvinkin paljon toisistaan. Islam antaa tarkat ohjeet ja säännöt ihmisten arkielämää varten, kun taas kristinuskossa ei yhtä tarkkoja ohjeita tunneta. Kristinuskoa voi myös tulkita vapaammin kuin islaminuskoa. Muslimilapsi voikin ihmetellä, miksi juuri hänen pitää noudattaa tarkasti islamin sääntöjä, kun valtaosa ympärillä olevista ihmisistä Suomessa ei sitä tee.

Islamilaista perinnettä noudattavassa kodissa muslimityölle opetetaan, miten naisten tulee pukeutua islamilaisten sääntöjen mukaan ja missä työtehtävissä hän voi aikanaan toimia.

Islamilainen käsitys naisen asemasta ja tasa-arvosta on hyvin erilainen verrattuna suomalaiseen ja länsimaiseen käsitykseen naisten ja miesten tasa-arvosta. Sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin tulee aina vaikeammaksi, mitä enemmän kulttuurien ajatustavat poikkeavat toisistaan. Islaminusko koetaan monissa länsimaissa, myös Suomessa pelottavana ja jopa uhkaavana uskontona, mikä aiheuttaa ennakkoluuloista suhtautumista muslimeja kohtaan ja voi myös vaikeuttaa heidän sopeutumistaan Suomeen.

Vanhempien vaatimukset noudattaa islamilaisia tapoja ja perinteitä voi tuntua muslimilapsesta vaikealta toteuttaa Suomessa, koska se tekee heistä erilaisia verrattuna suomalaislapsiin. Toisaalta muslimilapsi voi tuntea myös syyllisyyttä, jos hän toimii vastoin kotona opettuja periaatteita. Erityisesti lapsille toisten samanikäisten lasten mielipiteet merkitsevät hyvin paljon, sosiaalinen paine on kova. Muslimilapselle voi olla vaikeaa, kun hän huomaa olevansa erilainen kuin muut lapset. Hän noudattaa päivän mittaan tiettyjä tapoja, kuten esimerkiksi rukoilee päivittäin tai paastoa Ramadanin aikana, jotka ovat vieraita tapoja suomalaisille lapsille. Erityisesti muslimityttöjen pukeutuminen huiviin ja pitkään hameeseen herättää huomiota muissa lapsissa ja saattaa olla jopa kiusaamisen aihe. Kokemus kiusatuksi tulemisesta ja erilaisena olemisesta sekä voimakkaat syyllisyyden ja ristiriitaisuuden tunteet voivat vaikeuttaa muslimilapsen sopeutumista Suomeen. Muslimityöille annetaan vähemmän vapauksia kuin suomalaisille tytöille, mikä voi tuntua muslimityöstä epäoikeudenmukaiselta ja aiheuttaa uhmakkuutta ja kapinamieltä.

Islamilaista yhteisöä pidetään hyvin tiiviinä. Sopeutumista uuteen kulttuuriin edesauttaa varmasti se, että muslimit voivat tavata ja tukea toisiaan. Uskonto voi luoda myös turvallisuuden tunnetta ja lohtua uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Lasten kohdalla näin voi olla erityisesti silloin, jos lapsi on jo kotimaassaan sisäistänyt islamin vahvaksi osaksi omaa identiteettiään. Islamin ja Koraanin tiukka ja sanatarkka tulkinta voi jopa estää muslimien sopeutumisen Suomeen.

2. ISLAMINUSKO

2.1. Islamin uskonto ja jumalakäsitys

Maailmassa on noin miljardi muslimia, joille islam luo elämäntavan ja kulttuurin perustan. Vaikka useimmat nykypäivän muslimit eivät olekaan arabeja eivätkä puhu arabiaa, on silti islamilaisen ja arabialaisen kulttuurin välillä vahva side. Koska arabia on Koraanin kieli, on islam tehnyt arabiasta maailmankielen. Islamia tavataan kaikissa maanosissa ja se on Euroopan suurin vähemmistöuskonto. Islamilla on maantieteellinen keskipiste, Mekka, ja siellä vanha pyhäkkö Kaaba. Muslimit kaikkialla maailmassa rukoilevat Mekkaan päin kääntyneinä. Myös moskeijat rakennetaan Mekan suuntaan ja se on pyhiinvaelluskohde. (Hjärpe 1992: 7 - 8.)

Arabian kielessä sana *din* tarkoittaa uskontoa. Tavallisesti sillä tarkoitetaan islamia, mutta sitä voidaan käyttää tarkoittamaan myös muita uskontoja. Islamin *din* eli uskonto koostuu kolmesta eri osa-alueesta: *iman* eli usko, *ibadat* eli uskonnolliset velvollisuudet sekä *mu'amalat* eli kaikki sosiaaliseen, taloudelliseen ja poliittiseen elämään liittyvät toiminnot. *Iman* pitää sisällään islaminuskon kaksi päädogmia: oppi Jumalan ykseydestä sekä oppi Muhammedin saamista ilmestyksistä. Toiminnot, joita *mu'amalat* pitää sisällään, perustuvat sekä ilmestyksiin että perimätietoihin, jotka kertovat Muhammedin ja hänen seuralaistensa käyttäytymisestä. Niin arkipäivän toiminnoissa kuin erikoistilanteissakin islamia pidetään täydellisenä elämisen mallina ja ohjenuorana. Myös uskonnollinen yhteisö eli *umma* kuuluu islamin uskontokäsitykseen. *Umman* jäseniä yhdistää usko, elämäntapa ja poliittinen yhteenkuuluvuus. *Umma* on yhteisö, johon kuuluvat kaikki maailman muslimit. (Hjärpe 1992: 8 - 10.)

Islam on kokonaisvaltainen uskonto, joka käsittää uskonto-opin ja rituaalien lisäksi myös kanonisen lain. Se sitoo sekä yksityistä muslimia että islamilaista yhteiskuntaa. Laki on islamin mukaan Jumalan säätämä, se siis koskee koko ihmiskuntaa. Laki määrittelee, mikä on hyvää, mikä on paha ja se näin pyrkii estämään pahan. (Palva 1993: 210.)

Islamin Jumalasta käytetään nimitystä *Allah*. ”*Allah* on arabiankielen erisnimi, joka viittaa ainoaan oikeaan Jumalaan, Jumalaan joka on olemassa välttämättä ja joka sisältää kaikki

täydellisyyden jumalalliset ominaisuudet (Zaheer 1993: 10).” Muhammedin ilmestymiskokemusten mukaan islamin Jumala on sama Jumala kuin Raamatun ilmoittama Abrahamin Jumala. Rajanveto kristinuskoon vedetään siinä, että Jumala on yksi ja ainoa laatuaan. Kristinuskossahan korostetaan Pyhää Kolminaisuutta. Ihmisiä Jumala puhuttelee profeettojen välityksellä.. Muslimit pitävät Jeesusta Marian poikana ja profeettana, joka julisti evankeliumia ja teki ihmeitä. Viimeinen islaminuskon profeetoista oli Muhammed. Historiankäsitys on lineaarinen: kaikki alkaa luomisesta ja päättyy tuomiopäivään. (Palva 1993: 200 - 201.)

2.2. Koraani

Vuonna 632 profeetta Muhammedin kuoltua syntyi tarve profeetan ilmestysten kokoamiseen kirjaksi. Suuri osa ilmestyksistä oli jo olemassa papyruslehdille kirjoitettuna niin kuin Koraanissakin mainitaan. Loput ilmestyksistä koottiin muistitiedon perusteella. (Räisänen 1986: 17.) Koraaniin, islamin pyhään kirjaan, on kirjattu kaikki profeetta Muhammedin kokemat ilmestykset. Monien muslimien mielestä Koraani on luomaton ja on ollut aina Jumalan luona alkuperäisenä. Muhammedille ilmoitettiin vähitellen tätä taivaallista alkuperäiskappaletta. (Hallenberg 1992: 64.)

Koraanissa on 114 lukua eli *suuraa*. Jokaisessa *suurassa* on vaihteleva määrä säkeitä (lyhyimmässä kolme ja pisimmässä 286 säettä). *Suurat* on järjestetty pituuden mukaan niin , että lyhimät ovat lopussa. (Hallenberg 1992: 64.) *Suurat* eivät noudata aikajärjestystä, sillä suurin osa varhaisista ilmestyksistä ovat lyhyitä ja sijoittuvat siis kirjan loppuun (Palva 1993: 199).

Koraanin ulkoosaamista pidetään suurena hyveenä. Henkilöä, joka osaa koko Koraanin ulkoa, kutsutaan nimellä ”säilyttäjä”. Koraanin esitystapa on ääneenlukeminen, lukutyylillä on laulava ja sen taitaminen vaatii harjoittelua. Koraanin käännöksiä muille kielille ei hyväksytä, koska Koraani oli nimenomaan arabiaksi annettu ilmoitus arabiaa puhuville. Maltillisimmat muslimit ovat kuitenkin sitä mieltä, että käännös on eräänlaista Koraanin tulkintaa ja voidaan siis tehdä. (Hallenberg 1992: 66.) Koraanikouluissa opetellaan ulkoa Koraanin suuria. Teoreettisesti ajatellen enin, mitä koraanikoulussa voidaan oppia, on koko Koraani. Se on kuitenkin melko harvinaista, sillä Koraanin ulkooppimiseen kuluu useita vuosia. (Daun

1992: 126.) Muslimin jokapäiväisessä elämässä Koraanilla on keskeinen merkitys. Useat muslimit pitävät jatkuvasti mukanaan pientä Koraania, jota he lukevat vapaahetkinään. Osa muslimeista uskoo että Koraanilla on ihmeitä tekevä voima, joka tuo mukanaan siunausta. (Hallenberg 1992: 66.)

2.3. Islamin tukipylväät

Islamin tukipylväät ovat muslimien velvollisuuksia, jotka islamin laki on asettanut. Tukipylväitä on viisi: usko, rukous, almuvero, paasto ja pyhiinvaellus.

1. Usko

Muslimien uskontunnustus kuuluu: ”Todistan, ettei ole muuta jumalaa kuin Jumala ja että Muhammed on Jumalan lähettiläs.” Nämä sanat sisältyvät myös rukouskutsuun ja ovat tärkeä osa rituaalista rukousta. Uskontunnustuksen ensimmäinen osa tunnustaa Jumalan ykseyden ja toinen osa korostaa Muhammedin asemaa Jumalan sanaa tuovana ihmisenä. Muslimiksi kääntyvä henkilö lausuu uskontunnustuksen todistajan läsnäollessa. (Palva 1993: 202.) Jo vastasyntynyt vauva liitetään islamilaiseen yhteisöön kun isä kuiskaa uskontunnustuksen lapsensa vasempaan korvaan (Hallenberg 1992: 50 - 51).

2. Rukous

Muslimi rukoilee viidesti vuorokaudessa. Ensimmäinen rukous rukoillaan aamulla juuri ennen auringon nousua. Toinen rukoillaan keskipäivällä ja kolmas rukous iltapäivällä. Auringonlaskun rukous sijoittuu hetkeen ennen auringonlaskua. Viimeinen iltarukous rukoillaan auringonlaskun jälkeen. Muslimi voi rukoilla missä tahansa ja hänen alustansa on oltava puhdas. Hän peseytyy ennen rukousta ja levittää alleen rukousmaton. Rukoillessaan hän kääntyy kohti Mekkaa. Perjantain keskipäivän rukouksen muslimimiehet kokoontuvat rukoilemaan moskeijaan. (Hallenberg 1992: 51 - 52.) Yleensä vieraassa kulttuurissa rukoileminen työpaikoilla ei ole aiheuttanut ongelmia, mutta koulussa sosiaalinen paine saattaa estää muslimilasta rukoilemasta (Hallenberg 1996:114).

3. *Almuvero*

Jumalan tahdon mukaisesti ihmisillä on almujen antamisvelvoite. Jokaisen muslimin tulee maksaa määräosuus tuloistaan ja omaisuudestaan valtion kassaan, joka jakaa varat puutteessa oleville. Nykyään almuveroa kerätään vain muutamissa maissa, esimerkiksi Saudi-Arabiassa. Almuveron lisäksi muslimin tulisi antaa vapaaehtoisia almuja puutteessa eläville. (Hallenberg 1992: 52 - 53.)

4. *Paasto*

Ramadan on pyhä kuukausi, jolloin Koraani ilmennettiin profeetta Muhammedille. *Ramadan* on rukous- ja paastokuukausi. Paasto kestää *Ramadan -kuun* ajan eli 30 päivää. *Ramadanin* aikana muslimin on kieltäydyttävä syömisestä, juomisesta, tupakoimisesta ja sukupuoliyhteydestä aamunkoiton ja pimeän tulon välinen aika. Lasten, odottavien tai lasta imettävien äitien ei tarvitse paastota. *Ramadania* pidetään pyhänä kuukautena, jolloin on erityisesti omistauduttava uskonnolle. (Palva 1993: 204.) Tällöin myös Koraania luetaan ahkerammin. Paastolla on monta tarkoitusta: ihminen herkistyy kuulemaan paremmin Jumalan äänen sisällään, kun hän pidättäytyy kaikista ruumiillisista nautinnoista. Ihminen tuntee myötätuntoa köyhiä kohtaan, kun hän kokee nälän ja janon tunteen ja on kiitollinen iltarukouksen jälkeen nautitusta ateriasta. Paasto lisää myös tahdonvoimaa. (Hallenberg 1992: 54-55.) *Ramadan* päättyy pyhäpäivään, jota kutsutaan *Idd*-päiväksi. *Idd*-päivänä syödään hyvin, annetaan lahjoja ja iloitaan paaston päättymisestä. Paaston tarkoitus on, että ihminen uudistuu henkisesti ja se pyritään osoittamaan myös ulkoisesti. Perheet hankkivat uusia vaatteita paaston päätyttyä. (Hallenberg 1992: 54 - 55.)

Paastokuukauden aikana työteho saattaa olla heikentynyt, ja islamilaisissa maissa tehdäänkin tällöin lyhennettyä työpäivää, mihin ei Suomessa ole aina mahdollisuutta. Islamilaiset juhlapyhät saattavat osua keskelle viikkoa, jolloin voi olla ongelmallista järjestää vapaapäivää tai -päiviä niiden ajaksi. (Hallenberg 1996:114.)

5. *Pyhiinvaellus*

Jokaisen muslimin velvollisuus on käydä islamin pyhässä kaupungissa Mekassa kerran elämässään. Käytännössä kaikki eivät voi tehdä pyhiinvaellusta, vaan köyhistä perheistä

lähetetään joku edustamaan koko perhettä, sillä pyhiinvaeltaja tuo mukanaan siunausta muillekin. Pyhiinvaelluksella kaikki miehet pukeutuvat valkoiseen saumattomaan vaatteeseen ja ajelevat päänsä. Naisten tulee peittää hiuksensa, mutta muuten he voivat käyttää arkiasujaan. Naiset eivät saa peittää kasvojaan. Pyhiinvaellus on korvattavissa paastolla, vapaaehtoisilla almuilla tai uhrilla. Pyhiinvaelluksessa on tärkeintä ihmisen sisäinen tila. Sen tulee olla puhdas ja vilpitön. Pyhiinvaellus kestää viikon ja päättyy uhrijuhlaan. Juhlia varten kukin perhekunta teurastaa uhrieläimen (yleensä lampaan), josta jäljelle jäävä liha tulisi jakaa köyhille. (Hallenberg 1992: 55 - 56.)

2.4. Islamilainen elämäntapa

Islaminusko antaa ohjeita ja sääntöjä ihmisten jokapäiväiseen elämään. Islamilaisessa elämäntavassa on eräitä piirteitä, jotka kiinnittävät länsimaalaisten huomion:

1. Ruoka

Koraani julistaa kielletyksi ravinnoksi sianlihan, veren sekä itsestään kuolleen eläimen lihan. Kiellettyä on myös sellaisen lihan syöminen, jonka teurastamisen yhteydessä on lausuttu jonkun muun kuin Jumalan nimi. Muslimeilla on tarkat säännöt siitä, miten teurastus tulisi suorittaa. Teurastettaessa eläimen pää on käännettävä Mekkaan päin, eläimen kaulavaltimo leikataan auki ja annetaan veren valua kuiviin (halal-teurastus). (Palva 1993: 205.) Kouluruokailun järjestäminen halal-säännösten mukaisesti muslimilapsille Suomessa on tuottanut joskus ongelmia, joiden vuoksi jotkut vanhemmat ovat ilmoittaneet lapsensa kasvissyöjiksi varmuuden vuoksi (Hallenberg 1996: 115).

2. Kuvakielto

Ihmisten ja eläinten kuvaaminen on kiellettyä islamilaisessa käytännössä. Kuvien käyttäminen jumalanpalveluksissa on kiellettyä, eikä niitä saa olla näkyvillä myöskään rukous- ja hartaustiloissa. Ihmisten ja eläinten kuvat koetaan Jumalan pilkkana, ja ne kyseenalaistavat Jumalan aseman luojana. Kuitenkin nykyislamissa yleistynyt käsitys on, että kielto koskee vain kuvien uskonnollisen käytön. Tällöin esim. valokuvat kotona, sanomalehdissä ja passissa sekä postimerkeissä ovat sallittuja. (Hjärpe 1992: 98-99.)

3. Ympärileikkaus

Koraanista ei löydy määräyksiä, jotka koskevat ympärileikkausta, vaan sitä koskevat yleiset käytänteet ovat kulkeutuneet perimätiedon avulla. Poikien ympärileikkausta pidetään islamin uskossa pakollisena ja se onkin yleinen käytäntö. (Hjärpe 1992: 100.) Poikien ympärileikkausta juhlitaan suvun ja naapurien kesken. Juhlissa syödään hyvin ja ympärileikattu puetaan kauniisti. (Hjärpe 1992: 100.) Naisten ympärileikkaus on täysin tuntematon suuressa osassa islamilaista maailmaa. Suomessa tyttöjen ympärileikkaus on tullut tunnetuksi somalinaisten myötä. (Hallenberg 1996: 117.) Somaliassa naisten ympärileikkaus on edelleen lähes sääntö (Kettunen, Laatu, Yli-Paunu 1984: 35).

4. Puhtaus

Puhtaus on tärkeä osa islaminuskoa. Muslimin tulisi kylpeä ainakin kerran viikossa ja aina sukupuolilyhteyden jälkeen. Naisten tulee kylpeä aina kuukautiskierron lopussa. Myös ennen päivittäisiä rukoushetkiä tulee peseytyä. Puhtauden tila saavutetaan, kun pestään kehon näkyvät osat, kuten suu, nenä, kasvot, kädet ja jalat. Myös vaatteiden ja elinympäristön tulee olla puhtaita. Profeetta on neuvonut, että talon takapihankin on oltava siisti. Puhtaudella tarkoitetaan fyysisen puhtauden lisäksi myös puhtaita ajatuksia ja aikomuksia. (Zaheer 1993: 36 - 37.)

2.5. Islaminusko ja suomalainen koulu

Islaminusko ja islamilainen elämäntapa vaikuttavat muslimilapsen koulupäivän kulkuun. Islamin tukipylväistä rukous ja paasto saattavat liittyä myös lapsen koulupäivään. Jos lapsi rukoilee koulupäivän aikana, tarvitsee hän siihen sopivan paikan ja peseytymismahdollisuudet. Sosiaalinen paine muiden lasten taholta voi estää muslimilapsen rukoilemisen heidän läsnäollessaan. Lapsi saattaa paastota Ramadan -kuun aikana, mikä voi aiheuttaa hänessä väsymystä ja työskentelykyvyn heikkenemistä. Erityisesti liikuntatunnit ovat tuolloin raskaita.

Islam kieltää tiettyjen ruokien syömisen, joten muslimilapsille on valmistettava koulussa jotain muuta ruokaa silloin, kun ruokalistalla on muslimeille kiellettyjä ruokia. Islam antaa myös tarkat ohjeet siitä, miten eläin teurastetaan. Kouluruokailun järjestäminen islamin teurastusohjeiden mukaan voi olla ongelmallista.

Jos muslimilapsen vanhemmat tulkitsevat sanataarkasti islamin kuvakieltoa eivätkä he hyväksy ihmisten ja eläinten kuvien käyttöä lastensa opetuksessa, voi tilanne olla vaikea. Suomalaisessa koulussa opetusta havainnollistetaan usein kuvien avulla ja koulukirjoissa on paljon kuvia. Erityisesti biologian opetus vaikeutuu, jos kuvia ei saa käyttää apuna.

Muslimeilla on omat juhlapyhänsä, jotka voivat osua myös viikolle, jolloin muslimilapset tarvitsevat vapaapäivän koulusta. Muslimilapsille on taas järjestettävä jotain muuta toimintaa silloin, kun luokassa käsitellään kristinuskoon liittyviä juhlia, esimerkiksi harjoitellaan joulujuhla-ohjelmaa tai askarrellaan pääsiäiskoristeita.

3. ISLAMILAINEN PERHE-ELÄMÄ

3.1. Naisen ja miehen rooli

Islamin uskossa avioliittoa pidetään suositeltavana, mutta muslimia ei välttämättä vaadita avioitumaan. Avioliitto on maallinen sopimus, joten se voidaan myös purkaa. (Palomurto 1992: 153.) Musliminainen saa avioitua vain muslimimiehen kanssa, kun taas muslimimies voi avioitua myös juutalaisen tai kristityn kanssa. Ellei vaimo ole muslimi, ei hänen ole pakko kääntyä muslimiksi, mutta lapset seuraavat uskonnossa isäänsä. (Palva 1993: 213.)

Islam sallii myös moniavioisuuden. Sitä perustellaan Muhammedin ilmestyksellä, jossa hänen oli huolehdittava monista leskistä ja orvoista. Moniavioisuutta ei kuitenkaan missään nimessä suositella. (Palva 1993: 213.) Koraanissa sanotaankin: ”Mutta jos kuitenkin pelkääte, että ette pysty täyttämään kohtuuden vaatimuksia, niin ottakaa vain yksi (Koraani 1989: 4/4:3)”.

Islamin mukaan kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia, myös miehet ja naiset. He eivät ole kuitenkaan identtisiä, koska naiset voivat synnyttää lapsia. Miehiä pidetään rationaalisina ja naisia tunteellisina. Miehet ajattelevat järjellä, naiset taas sydämellään. Näiden erojen takia

naiselle ja miehelle on annettu erilaisia tehtäviä perheessä. (Suomen islamilainen yhdyskunta 1993: 84.) Jakoa naisten ja miesten maailmaan pidetään tyypillisenä islamilaisissa maissa. Naisten ei katsota elävän ainoastaan aviomiehensä kautta, vaan he ovat aina sidoksissa myös omaan sukupuoliryhmäänsä. Naisten maailmana pidetään kotia ja perhettä, kun taas miehen tehtävä on hoitaa suhteet yhteiskuntaan kodin ulkopuolella. Ulospäin mies on auktoriteetti, mutta itse päätöksenteossa vaimolla tai äidillä voi olla suuri osuus. Nainen on silti vaikuttaja vain miehensä tai poikansa kautta. (Palomurto 1992: 157.)

Vaimon tärkein velvollisuus aviopuolisona on myötävaikuttaa avioliiton menestymiseen. Miehen mukavuudesta ja viihtyvyydestä huolehtiminen on tärkeää. Mies jättää omaisuutensa vaimonsa huolehdittavaksi. Jos se on vaimon käytettävissä, tulisi hänen käsitellä sitä viisaasti ja säästeliäästi. (Suomen islamilainen yhdyskunta 1993: 84.) Nainen voi myös käydä töissä, mutta hänen tulisi työskennellä tehtävissä, joissa hän ei joudu palvelemaan miehiä. Naisella ei kuitenkaan ole velvoitetta tuoda perheelle tuloa, vaan tämä on miehen tehtävä. (Munge 1994: 18.) Naisella voi olla henkilökohtaista omaisuutta (Palomurto 1992: 150).

Islam antaa ohjeita pukeutumiseen liittyvistä seikoista. Naisen vaatetuksen tulee olla löysä ja kankaan paksua, jottei puku paljasta naisen vartalon muotoja. Vain kasvot ja kädet saavat näkyä. Perinteisen käsityksen mukaan myös kasvot on peitettävä perheen ulkopuolella. Sekä miesten että naisten tulee pukeutua niin, ettei herätä eroottista tai seksuaalista huomiota. Molempien on pidettävä katse maahan luotuna, eikä muiden huomiota saa kiinnittää itseensä. (Kingma 1992: 45-46.) Uskonnollisen vaatetuksen pitäminen kouluissa tai työpaikoilla on aiheuttanut ongelmia joissakin Euroopan maissa. Suomalaisessa koulussa muslimitytöt saavat pitää huivin päässään, mutta kouluyhteisön paine saattaa tehdä sen hankalaksi. Myös suomalaisessa työyhteisössä sallitaan perinteisten asujen käyttö, mikäli vaatetus ei haittaa ammatissa toimimista. (Hallenberg 1996: 115.)

Somalinaisen asemaa ovat säädelleet islaminusko ja perinteet. Somalian perinteisen oikeusjärjestelmän mukaan nainen oli aina miehen suojeluksessa; ensin isänsä, sitten miehensä ja lopulta mahdollisesti oman poikansa suojeluksessa. Mies teki tärkeimmät päätökset hänen puolestaan. Islamin lakien mukaan nainen voi periä puolet siitä, mitä mies, mutta Somaliassa tyttäret eivät yleensä perineet ainakaan tärkeintä pääomaa, kameleita ja maata. (Kettunen, Laatu & Yli-Paunu 1984: 34.)

3.2. Lasten kasvatus

Lasten kasvatus nähdään islamin mukaan yhdeksi elämän tärkeimmistä tehtävistä. Lapsia pidetään viattomina ja vasta murrosiässä he ovat vastuussa teoistaan. Islamin uskossa lapsen asemaan vaikuttavat tietyt periaatteet:

1. Lapsi ei saa vahingoittaa vanhempiaan.
2. Vanhemmat eivät saa vahingoittaa tai laiminlyödä lapsiaan eivätkä suhtautua heihin liian suojelevasti.
3. Lapset ovat elämän ilonaihe, vanhempien ylpeydenaihe, turhamaisuuden sekä huolen ja kiusausten aiheuttaja. Vanhempien on varottava liiallista ylpeyttä.

(Suomen islamilainen yhdyskunta 1993: 85.)

Profeetta Muhammed on kehitellyt yksinkertaisen kuvan lapsen kasvatusmenetelmästä ja heidän eri kehitysvaiheistaan. Lasten kanssa tulisi leikkiä kunnes he täyttävät seitsemän vuotta, lapsia tulisi kasvattaa seitsemän ja neljäntoista ikävuoden välillä ja olla heidän ystäviään neljäntoista ja kahdenkymmenen ikävuoden välillä. (Suomen islamilainen yhdyskunta 1993: 87.)

Lasten tulisi voida oleskella islamilaisessa ympäristössä, jotta islamista tulisi luonnollinen asia ja he näkisivät, miten islam vaikuttaa arkielämään. Esimerkiksi jos lapset voivat olla läsnä vanhempien rukoillessa, oppivat he matkimaan rukousliikkeitä. Vähitellen lapsille kerrotaan, mitä heiltä tullaan vaatimaan, kun he kasvavat. Lapsen tulisi voida harjoitella rukoilemista ja paastoamista. Hän voi rukoilla yhden tai kaksi rukousta päivässä ja paastota aamiaisesta iltapäivän välipalaan asti. (Suomen islamilainen yhdyskunta 1993: 87-88.) Jo pienestä pitäen muslimilapsille korostetaan puhtauden merkitystä. Peseytyminen on osa päivittäisiä toimintoja. Aina WC:ssä käynnin jälkeen lapsi ohjataan käyttämään vettä, pelkkä paperin käyttäminen ei riitä. Ennen ruokailua tulee pestä kädet ja suu, samoin ruokailun jälkeen. Lasten vaatteiden tulee olla puhtaat. (Munge 1994: 22.)

Alastomuus on tabu, jota ei kyseenalaisteta islaminuskossa. Jo pienestä pitäen lapset opetetaan omatoimiseksi ja häveliäiksi ja he suoriutuvat peseytymisestä itsenäisesti. Tavallisesti edes

äidit eivät näe lapsiaan alastomina, vaan huolehtivat siitä, että lapsi suojaa itsensä pyyhkeellä ja saa pukeutua rauhassa. (Munge 1994: 23.)

Lapsien kasvatuksessa pidetään erittäin tärkeänä omien vanhempien kunnioittamista, erityisesti isän tottelemista sekä hyviä tapoja ja joustavuutta. Hyveenä pidetään myös toisten huomioonottamista, hyväntekeväisyyttä ja kielellistä taitavuutta. (Palomurto 1992: 158.) Tärkeää on myös opettaa lapsia olemaan valehtelematta. Vanhempien esimerkillä on ratkaiseva merkitys. (Suomen islamilainen yhdyskunta 1993: 87.)

3.3. Erot tyttöjen ja poikien kasvatuksessa

Tyttöihin ja poikiin suhtaudutaan eri tavalla perheissä. Pojan syntymää odotetaan usein hartaammin, tytön syntymä voi olla pettymys. Pojan syntyessä naisen oma asema ja arvostus paranee, jolloin hän saattaa alitajuisesti huolehtia pojasta paremmin kuin työstä. Yleensä poikia imetetään kaksi kertaa pidempään kuin tyttöjä. Imetykseen liittyy tavallisesti myös muuta hellittelyä ja syylihoitoa, jota poika siis saa osakseen enemmän kuin tyttö. Poika siirtyy naisten maailmasta miesten maailmaan noin neljä vuotiaana. Tällöin isän tehtävänä on karaista ja kehittää pojan luonnetta. Isäänsä on opittava kunnioittamaan ja tottelemaan sekä täyttämään hänen toiveensa ja käskynsä. Isä nähdään ankarana ruumiillista kuritustakin käyttävänä hahmona, kun taas äiti nähdään hellänä hahmona. Pojan ympärileikkausta pidetään pojalle tärkeänä tapahtumana. (Palomurto 1992: 157-158.) Islamilaisen tavan mukaan vastuu perheestä siirtyy vanhimmalle pojalle, kun perheen isä on poissa. Usein pojan tukena on joku suvun aikuisista. (Heino & Mikkola 1997: 224.)

Tytöt pysyvät koko ajan naisten maailmassa. Avioituessaankin hän siirtyy äidin luota anopin luo. Perheen kunnia on sidoksissa tyttöjen siveyteen. Perheen kunniaa uhkaa, jos tytär antautuisi avioliiton ulkopuoliseen sukupuolisuhteeseen tai, että hän vasten tahtoaan joutuisi sukupuolisen ahdistelun kohteeksi tai hänet raiskattaisiin. Tämän vuoksi tyttöjen liikkumista kodin ulkopuolella rajoitetaan ja pidetään silmällä. Heidät opetetaan väistelemään miehiä ja välttämään epäilyttäviä tilanteita. (Palomurto 1992: 160.)

Hyvää itsetuntoa pidetään tärkeänä ominaisuutena sekä tytöillä että pojilla. Pojat saavat kuitenkin osoittaa sen kunnianhimon ulospäin kun taas tytöiltä edellytetään vaatimatonta

käyttäytymistä. (Palomurto 1992: 158.) Koska lasten kasvatuksessa pyritään tuomaan esiin sukupuoliroolit, saattaa se joissain tapauksissa johtaa hankauksiin koululaitoksen kanssa, kun esimerkiksi tytön oletetaan pysyvän kotona äitinsä apuna, sen sijaan että hän keskittyisi koulutyöhön. Joskus on koululaitos joutunut puuttumaan lasten kasvatukseen, koska lasten ruumiillinen kuritus on sallittua ja vanhempien oikeus islamilaisissa maissa. (Hallenberg 1996: 116.)

3.4. Islamilainen perhe-elämä ja suomalainen koulu

Muslimilasten kotikasvatus ja suomalainen koulukasvatus voivat olla joissakin suhteissa ristiriidassa keskenään. Suomalaisessa koulussa pyritään kohtelemaan tyttöjä ja poikia samalla tavoin. Tyttöjen koulunkäynti nähdään yhtä tärkeänä kuin poikien. Islam pitää miehiä rationaalisina, ja heidän tehtävänsä on toimia kodin ulkopuolella. Muslimitytön päätehtävänä tulee olemaan kodin ja perheeseen liittyvien asioiden hoitaminen, joten muslimitytölle voi tulla poissaoloja koulusta, kun hän jää kotiin auttaakseen äitiään kotitöissä. Muslimitytön vanhemmat saattavat pitää tytön koulunkäyntiä toisarvoisena verrattuna poikien koulunkäyntiin, mistä voi seurata, että vanhemmat eivät kiinnitä kovinkaan paljon huomiota tytön koulumenestykseen eivätkä näin tue tytön koulunkäyntiä. Muslimit vaativat tyteiltä vaatimatonta ja kilttiä käyttäytymistä, mikä voi toisaalta vaikuttaa opettajasta siltä, että muslimityttö on hyvin sopeutunut kouluun tai että hänellä on passiivinen asenne koulua kohtaan.

Muslimiperheessä isä nähdään auktoriteettina, joten muslimioppilaan suhtautuminen naisopettajaan voi tuottaa ongelmia, muslimilapsi kun ei ole tottunut siihen, että myös nainen voi olla auktoriteettiasemassa. Toisaalta islamissa korostetaan vanhempien kunnioitusta, joka voi näkyä muslimilapsissa myös opettajan kunnioittamisena. Islamin mukaan perheen isä voi käyttää ruumiillista kurittamista yhtenä lasten kasvatukseen. Suomalaisessa koulussa taas lasten ruumiillinen kurittaminen on kiellettyä. Muslimilapsesta voikin tuntua, että koulussa saa tehdä mitä tahansa, koska häntä ei kuriteta siellä ruumiillisesti. Lapsi voi hakea rajojaan käyttäytymällä ei-sopivalla tavalla.

Muslimilapset kasvatetaan siihen, että alastomuus on tabu. Lapsi voikin kokea noloksi ja häpeälliseksi vaatteiden vaihtamisen ja peseytymisen liikuntatuntien yhteydessä.

Muslimityttöjen vaatetus voi tuottaa ongelmia liikuntatuntien yhteydessä, samoin uimassa käyminen. Myös ihmisen biologian opettamiseen muslimilasten vanhemmat voivat asettaa joitakin rajoituksia.

4. ETNOGRAFINEN METODOLOGIA

Etnografinen metodologia on kehittynyt antropologiasta, ja sen synty liitetään löytöretkiin. Monet eri maanosiin purjehtineet tutkimusmatkailijat kuvasivat seikkaperäisesti näkemäänsä ja kokemaansa vierasta kulttuuria. (Alasuutari 1989: 61.) Etnografisen tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua kvalitatiivisesta eli laadullisesta tutkimuksesta tai tulkinnallisesta tutkimuksesta. Etnografisen tutkimussuuntauksen tiedetausta sekä filosofinen aatetausta ovat monimuotoisia. Tutkimussuuntaus pitää sisällään myös lukuisia suuntauksia ja hyväksyy poikkitieteellisyyden. (Syrjäläinen 1991: 34.) Yleisesti ottaen kvalitatiivisen metodologian etuna voidaan pitää sen luonnonmukaisuutta ja joustavuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen lukijalle voi avautua näkökulma tutkimuskohteen arkitodellisuuteen. (Savolainen 1991: 451.)

Alasuutarin mukaan ”etnografinen tutkimus on useimmissa tapauksissa toisen tutkimista, joka keskittyy yhteisöön tai ryhmään kollektiivina sen sijaan, että pilkkoisi sen joidenkin muuttujien perusteella erillisten yksilöiden muodostamaksi otokseksi”. Tutkimusintressinä ovat tutkittavan yhteisön toisenlaisuuteen liittyvät ongelmat. Etnografi ei ole kiinnostunut informanteista yksilöinä, vaan kulttuurinsa edustajina. (Alasuutari 1989: 62, 63, 65.) Etnografiselle tutkimukselle on ominaista pitkäaikainen kenttätyövaihe. Pääasiallisia aineistonkeruumenetelmiä ovat osallistuva havainnointi ja haastattelu. Etnografisessa tutkimuksessa käytetään siis havaintoaineistoja, jotka perustuvat tutkijan kenttätyöhön. Tutkija itse liikkuu havainnoimassa tutkimusympäristössään, kirjaa havaintonsa mahdollisimman tuoreina sekä kokoaa kenttäpäiväkirjan havainnoistaan. (Pyörälä 1995: 19.) Tutkimus lähtee liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä. Tutkimuksen perustana ovat tutkimushenkilöiden omat kokemukset ja oma konteksti. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää tapahtumien merkitys tutkimushenkilöiden omasta näkökulmasta. Etnografisen tutkimuksen keskeisin tavoite on osuvan tulkinnan tuottaminen, minkä avulla pyritään lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä sekä herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia. (Syrjäläinen 1995: 68, 78.) Etnografisessa tutkimuksessa kaikilla osapuolilla tutkija mukaanluettuna on aktiivinen ja tutkimusta muokkaava rooli (Syrjäläinen 1991: 39).

Etnografista tutkimusta on arvosteltu subjektiiviseksi tutkijan aktiivisen roolin takia. Paras tapa ennakoida ja välttää luotettavuusuhkia on tiedostaa tutkijan rooli. Tutkimuksen luotettavuuden arvioi lukija. Tätä arviointia varten etnografinen tutkimusraportti on seikkaperäinen ja sisältää koko prosessin tarkan kuvauksen. Etnografisessa tutkimuksessa tulevat esille myös eettiset ongelmat, jotka liittyvät tutkimukseen osallistuvien asemaan. Tutkittavien henkilöiden nimettömyys on keskeinen ongelma. Yhtenä etnografisen tutkimuksen ongelmana pidetään tutkimustulosten heikkoa yleistettävyyttä. Etnografinen tutkimushan ei pyri paljastamaan lainalaisuuksia, vaan antamaan tarkan kuvauksen syvyysuunnassa ja mahdollisesti kehittämään onnistuneen tulkinnan kyseisestä tapauksesta. Etnografista tutkimusta arvioidessa on keskeisenä kriteerinä pidetty tutkimustulosten käyttökelpoisuutta. (Syrjäläinen 1991: 41- 44).

Kouluetnografista tutkimusta on käytetty kasvatuksellisten puitteiden ja ympäristöjen kuvaamisessa sekä kasvatuksellisten ohjelmien arvioimisessa. Se on tuottanut rikasta ja kuvailevaa tietoa konteksteista, toiminnoista ja osallistujien uskomuksista kasvatuksellisissa ympäristöissä. Etnografisen tutkimuksen avulla saatu tieto esittää kasvatukselliset prosessit ja niiden tulokset siten, kuin ne tapahtuvat luonnollisessa ympäristössään. (LeCompte & Preissle 1993: 8.) Erityisesti kouluetnografiassa muodostaa oman ongelma-alueensa koulumaailman tuttuus. Täten tutkijan on vaikea asettua koulumaailmaan ikään kuin se olisi vieras kulttuuri. Vaarana voi olla, että tutkija sortuu omiin ennakkoluuloihinsa tai hän ei usko sitä, minkä on nähnyt tai kuullut. (Syrjäläinen 1991: 42.) Kouluetnografista tutkimusta tehtäessä on tärkeää, että tutkijan ja tutkittavien välille kehittyy luottamuksellinen suhde. Tällöin esimerkiksi oppilaat tiedostavat, että he voivat kertoa asioista tutkijalle ilman pelkoa siitä, että tutkija kertoo asioita eteenpäin opettajalle. (Measor & Woods 1995: 64, 65.)

Etnografinen tutkimussuuntaus opetuksen ja koulumaailman tutkimisessa puoltaa paikkaansa siksi, että oppimistilanteet, opetus, vuorovaikutus ja luokkahuonetapahtumat ovat äärettömän monitahoisia, joten lyhyet kokeet eivät anna yhtä syvällistä tietoa kuin pidempiaikainen kenttätyöskentely. (Syrjäläinen 1991: 33.) Etnografinen koulun tutkimus lähtee yleensä liikkeelle siitä, että tutkija kiinnostuu jostain kouluelämän piirteestä, esimerkiksi jostakin kouluelämään tai opetukseen liittyvästä ilmiöstä, henkilöstä tai yhteisöstä. Kouluetnografioissa tutkija on yleensä tarkkailijana luokkahuoneessa, mutta voi myös

osallistua luokan tai koulun toimintaan tutkimusajan kuluessa. Tutkimuksen raportointiin liittyy joitakin ongelmia. Raportoinnin on täytettävä tieteellisyyden, ymmärrettävyyden sekä luettavuuden vaatimukset. On pohdittava, ymmärtävätkö tutkimuksessa mukana olleet opettajat tekstin samalla tavalla kuin tutkija ja loukkaako tutkijan tulkinnat osallisia. (Syrjäläinen 1991: 43.) Tutkijan ja opettajan välinen yhteistyö on hedelmällisintä silloin, kun myös opettaja ottaa aktiivisesti osaa tutkimuksen tekemiseen ja kokee sen osaksi opettajan ammatillista kasvua. Opettaja voi antaa jatkuvaa palautetta kenttämuistiinpanoista tai osallistua aineiston tulkintaan. (Syrjäläinen 1995: 79,84, 106.)

5. TUTKIMUKSEN VAIHEET

5.1. Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja ymmärtää, millä tavalla luokan arkipäivän toiminnassa näkyy se, että luokalla on oppilaita muslimikulttuurista. Halusin selvittää, miten tämä näkyy opettajan ja suomalaisten oppilaiden toiminnassa. Lisäksi halusin saada selville, millainen on muslimioppilaiden kokemus suomalaisesta kouluelämästä, opettajasta ja luokkakavereista. Aineistosta käy ilmi seuraavat asiat: miten islaminusko näkyi muslimityttöjen koulupäivän aikana, miten luokan suomalaiset oppilaat suhtautuivat muslimityttöihin, mitä vaikeuksia ja mitä myönteisiä asioita liittyi muslimityttöjen koulunkäyntiin.

5.2. Tutkimuskohde ja osalliset

Tutkimuskohteena on ollut erään pääkaupunkiseudun peruskoulun ala-asteen neljäs vuosiluokka. Neljännen vuosiluokan valitsemista voidaan perustella sillä, että neljäsluokkalaiset ovat käyneet koulua jo sen verran, että he osaavat tietyt perustaidot hyvin, kuten lukemisen ja kirjoittamisen. Toisaalta he eivät ole vielä pahimmassa murrosiässä, joten he ehkä ilmaisevat itseään avoimemmin kuin vanhemmat oppilaat. Neljäsluokkalainen pystyy myös analysoimaan ja tulkitsemaan asioita jonkin verran. Neljännellä luokalla luokkayhteisö on yleensä jo alkanut muovautua. Opettajan kannalta neljättä luokkaa pidetään helppona, koska oppilaat ovat jo riittävän omatoimisia, mutta vielä aktiivisia (Syrjäläinen 1990: 59). Täten opettaja ei ehkä koe tutkijan läsnäoloa luokassa kiusallisena.

Tutkimusluokalla oli 24 oppilasta, kymmenen tyttöä ja neljätoista poikaa. Luokalla oli kaksi somalialaista muslimityttöä, jotka olivat tulleet Suomeen pakolaisina. Toinen muslimityttö oli kolmetoistavuotias, ja hän oli tullut Suomeen vuonna 1994. Toinen tytöistä oli yksitoistavuotias, kuten muutkin neljäsluokkalaiset, ja hän oli saapunut Suomeen vuonna 1990. Luokanopettaja oli opettanut tätä luokkaa ensimmäisestä luokasta asti, toista somalityttöä hän oli opettanut toiselta luokalta lähtien, ja toinen somalityttö oli tullut hänen luokalleen kolmannella vuosiluokalla. Aineenopettajia oppilaille oli englannin kielessä, teknisessä käsityössä ja poikien liikunnassa sekä ruotsin kielessä, jonka oppilaat olivat saaneet valita vapaaehtoisena aineena. Lisäksi luokan somalityttöillä oli aineenopettaja islamin uskonossa, somalian kielessä sekä suomen kielessä toisena kielenä

Luokkaa opetettiin melko tiiviisti luokahuoneissa. Kenttätyövaiheeni aikana koululla oli yksi koko koulun juhla, kansainvälisyysjuhla, ja luokka teki pari koulun ulkopuolelle suuntautuvaa retkeä.

5.3. Kentälle pääsy

Tutkimus käynnistyi vuoden 1997 loppupuolella. Tämä vaihe piti sisällään tutkimusluvan hankkimisen ja yhteydenotot muutamiin pääkaupunkiseudun peruskoulujen rehtoreihin. Lopulta vuoden 1998 alussa löytyi sopiva luokka ja halukas opettaja. Kävin tutustumassa kouluun ja tutkimusluokkaan helmikuun puolivälissä 1998. Annoin luokan oppilaille tutkimuksestani kirjallisen tiedotteen (liite1), jolla informoin oppilaiden vanhempia ja pyysin lupaa saada haastatella oppilaita. Tiedotteessa kerroin myös, ettei lopullisessa raportissa käytetä oppilaiden oikeita nimiä eikä paljasteta tutkimuskoulua. Oppilaiden vanhemmat eivät ottaneet minuun yhteyttä tutkimuksen aikana. Myöskään luokanopettaja ja koulun muut opettajat eivät asettaneet rajoituksia kenttätyöskentelylleni. Päinvastoin he olivat hyvin avoimia ja opastavaisia. Monet opettajat osoittivat kiinnostusta tutkimustani kohtaan, erityisesti luokanopettaja oli hyvin kannustava.

5.4. Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineisto tarkoittaa kaikkea sitä tietoa, jonka pohjalta tutkimustehtävän suorittaminen mahdollistui. Pääasialliset aineistonkeruumenetelmät olivat osallistuva

havainnointi sekä haastattelut. Muita menetelmiä olivat keskustelut sekä oppilaiden kirjoitelmien tutkiminen. Osallistuvan havainnoinnin yhteydessä tein kenttämuistiinpanoja ja haastattelut äänitin.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät. Sivujen määrällä tarkoitetaan osallistuvan havainnoinnin ja keskusteluiden yhteydessä puhtaaksikirjoitettujen muistiinpanojen sivujen määrää. Teemahaastattelun kohdalla tarkoitetaan litteroidun tekstin sivujen määrää ja kirjoitelmien kohdalla tarkoitetaan oppilaiden kirjoitelmien yhteenlaskettua sivujen määrää.

MENETELMÄ	SIVUJEN MÄÄRÄ
OSALLISTUVA HAVAINNOINTI	51
TEEMAHAASTATTELU	128
KESKUSTELUT	10
KIRJOITELMAT	29

5.4.1. Osallistuva havainnointi

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan ja tutkittavat tietävät hänen läsnäolonsa (Syrjäläinen 1995: 84). Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti kohteiden ehdoilla (Grönfors 1985: 93) ja havainnointia tekevä tutkija nähdään yleensä aina jonkin intressin edustajana (Peräkylä 1995: 40).

Tämän tutkimuksen yhteydessä osallistuva havainnointi ei tarkoittanut opetukseen osallistumista. Eteen tuli kuitenkin joskus tilanteita, joissa oppilas tuli kysymään minulta neuvoa, ja näissä tilanteissa luonnollisestikin autoin oppilasta. Tuntitilanteissa tutkijan rooli oli pääasiassa sivustakatsojan, tarkkailijan rooli. Luokan oppilaat ja opettaja tottuivat tutkijan läsnäoloon nopeasti. Havainnoin noin 1-3 päivää viikossa reilun kahden kuukauden ajan kevätlukukaudella 1998. Havainnointipäivät valitsin siten, että pääsin seuraamaan monipuolisesti erilaisia tunteja, kuten aineenopettajien tunteja, puolen ryhmän ja koko ryhmän tunteja sekä tyttöjen liikuntaa. Havainnointitunteja kertyi yhteensä 46. Sain tulla havainnoimaan aina niinä päivinä kuin minulle sopi, luokanopettaja ei tässäkään asiassa asettanut mitään rajoituksia. Havainnoinnista tehdyt kenttämuistiinpanot pyrin kirjoittamaan

puhtaaksi mahdollisimman pian havainnointipäivän jälkeen. Muistiinpanoja kertyi 51 sivua (kirjasinkoko 12, rivinväli 1,5).

Jaoin kenttämuistiinpanojen tekstit episodeihin, joita tuli yhteensä 334. Episodit jaoin siten, että kussakin episodissa oli jokin tapahtuma tai toiminta kokonaisuudessaan. Esimerkeissä voi olla lainattuna vain osa episodeista.

5.4.2. Haastattelut

Haastattelin luokanopettajan ja luokan kaikki oppilaat kerran. Muslimityttöjen haastattelu oli kuitenkin selvästi laajempi kuin luokan muiden oppilaiden. Käytin teemahaastattelua ja ideana oli, että haastattelija puhuu mahdollisimman vähän ja haastateltava paljon. *Luokanopettajan haastattelurunko keskittyi seuraaviin teemoihin, jotka liittyivät luokan muslimityttöihin: 1. kouluaineet ja koulussa pärjääminen, 2. koulussa viihtyminen, 3. yhteistyö vanhempien kanssa, 4. kouluun sopeutumista edistävät/estävät tekijät, 5. sosiaaliset suhteet sekä 6. islamin vaikutus koulunkäyntiin* (opettajan haastattelukysymykset ovat liitteenä 2). Luokanopettajan haastattelu kesti vajaan tunnin, ja se toteutettiin opettajan omassa luokassa koulupäivän päätyttyä.

Haastattelin luokan oppilaat koulupäivän aikana tyhjillään olevassa neuvotteluhuoneessa, joka oli suhteellisen rauhallinen paikka haastatella. Kun kyseessä oli kuitenkin koulu, joitakin häiriötekijöitä ilmaantui haastattelujen aikana, erityisesti silloin, kun oppilaat lähtivät välitunnille tai tulivat välitunnilta sisälle. Joissakin tapauksissa haastattelu jouduttiin keskeyttämään hetkeksi. *Luokan muslimityttöjen haastattelujen teemat olivat seuraavat: 1. kouluaineet ja koulussa pärjääminen, 2. luokkakaverit, 3. islamin näkyminen koulupäivän aikana, 4. koulussa viihtyminen sekä 5. vapaa-aika* (muslimityttöjen haastattelukysymykset ovat liitteenä 3). Muslimityttöjen haastattelut kestivät 45-60 minuuttia, ja he vastasivat mielellään esittämiini kysymyksiin ja ymmärsivät kysymykset hyvin.

Luokan muiden oppilaiden haastattelut olivat lyhyempiä, ne kestivät noin 15-20 minuuttia ja teemoina olivat 1. kouluaineet ja koulussa pärjääminen sekä 2. luokkayhteisö (kysymykset liitteenä 4). Luokan muiden oppilaiden haastattelut painoutuivat luokkayhteisön käsittelemiseen, erityisesti siihen, miten he suhtautuvat luokan muslimityttöihin. Kerroin

haastattelun alussa, ettei haastatteluja tule kukaan muu kuuntelemaan kuin minä, ja pyysin oppilaita vastaamaan mahdollisimman rehellisesti kysymyksiin ja kysymään, jos he eivät ymmärrä jotakin kysymystä. Aloitin muslimityttöjen ja luokan muiden oppilaiden haastattelemisen, kun olin ollut havainnoimassa luokan toimintaa pari viikkoa. Oppilashaastatteluiden jälkeen haastattelin luokanopettajan.

Oppilaat olivat haastateltavina kovin erilaisia. Jotkut oppilaista puhuivat hyvinkin paljon, kun taas jotkut eivät osanneet sanoa oikein mitään. Joitakin oppilaita haastattelu selvästikin jännitti. Yleisesti ottaen lapset suhtautuivat haastatteluihin innokkaasti, uteliaasti ja asiallisesti. Osa oli selvästi hyvillään siitä, että heidän mielipiteitään kysytään. Osa kysymyksistäni oli melko arkaluonteisia, kuten kysymykset kiusaamisesta. Uskon kuitenkin, että suurin osa oppilaista niihin rehellisesti. Joukossa oli kuitenkin muutama lapsi, jonka en uskonut kertovan ihan koko totuutta asiasta, koska käyttäytyminen ja haastatteluissa saatu tieto olivat ristiriidassa keskenään. Lapsiin haastateltavina palaan vielä tutkimuksen luotettavuusluvussa.

Nauhoitin kaikki haastattelut ja pyrin purkamaan ne mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen. Kirjoitin haastattelut sanasta sanaan, mutta en kiinnittänyt huomiota muihin puheeseen liittyviin seikkoihin, kuten äänenpainoon. Litteroitua tekstiä kertyi 128 sivua (kirjasinkoko 12, rivinväli 1,5).

5.4.3. Keskustelut

Kenttätöskentelyaikana kävin useita keskusteluja erityisesti luokanopettajan ja luokan muslimityttöjen kanssa, mutta myös englannin kielen aineenopettajan sekä suomea toisena kielenä opettavan opettajan kanssa. Luokanopettaja sekä suomea toisena kielenä opettava opettaja osoittivat aktiivisuutta, avuliaisuutta ja vilpittömää innostuneisuutta koko tutkimuksen ajan. En pystynyt nauhoittamaan käytyjä keskusteluja, mutta kirjoitin ne ylös mahdollisimman tarkasti. Keskusteluaineistoa oli 10 sivua (kirjasinkoko 12, rivinväli 1,5).

5.4.4. Kirjoitelmat

Luokan oppilaat kirjoittivat erilliselle paperille aineen aiheesta Meidän luokka. Tehtävänannossa kehotin oppilaita kirjoittamaan siitä, millainen heidän luokkansa on: millaisia oppilaita heidän luokallaan (tytöt, pojat) on, millainen on heidän opettajansa, miten heidän luokkansa käyttäytyy, mitä asioita he tekevät yhdessä, missä asioissa heidän luokkansa on hyvä ja missä asioissa on vielä parantamisen varaa. Pyysin heitä kirjoittamaan vähintään yhden A4 kokoisen paperin. Kirjoitelman pituudet vaihtelivat melkoisesti; jotkut saivat harvaan kirjoitettuna vajaan sivun aikaiseksi, kun taas jotkut kirjoittivat yli kaksi sivua. Aineista löytyivät hyvin ne asiat, joihin olin kehottanut kiinnittämään huomiota. Jotkut aineet oli kirjoitettu hieman aiheen vierestä. Pyysin oppilaita kirjoittamaan paperiin etunimensä, jotta tiedän, onko kyseessä pojan vai tytön kirjoitelma. Tässä yhteydessä oppilaita muistutettiin taas, ettei lopullisessa tutkimusraportissa ole esillä heidän omia nimiään.

5.5. Aineiston analyysi

Etnografisen tutkimuksen ongelmaksi on nähty aineiston suuri määrä ja tietynlainen kaottisuus (Syrjäläinen 1990: 68). Tätä ongelmaa yritin vähentää lukemalla kenttämuistiinpanoja ja muuta aineistoa jatkuvasti tutkimusprosessin aikana. Etnografinen tutkimus oli elämistä tutkimuskohteessa ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden maailmaan eläytymistä. Kenttämuistiinpanojen yhä uudelleen lukeminen ja muistiinpanojen uudelleen kirjoittaminen kuuluivat olennaisesti tutkimukseen.

Analyysi alkoi jo heti kentälle pääsyn jälkeen, jolloin pohdin teemoja ja tarkensin tutkimustehtävää. Kenttätyövaiheen alussa oli vaikea arvioida, mikä havainto oli tärkeä, koska kaikki asiat tuntuivat yhtä tärkeiltä ja kaiken halusi tallentaa. Vasta myöhemmin hahmottui, mitkä asiat olivat olennaisia tämän tutkimuksen kannalta. Aineiston lopullinen analyysi alkoi kenttätyövaiheen jälkeen, kun olin kirjoittanut puhtaaksi kenttämuistiinpanot ja litteroinut haastattelut. Luin kertynyttä aineistoa yhä uudestaan, kunnes se tuli minulle tutuksi ja sieltä nousivat tietyt luokitukset.

5.6. Raportointi

Etnografisen tutkimuksen raportointia on pidetty ongelmallisena, minkä takia sille asetetaan monia vaatimuksia. Tutkijan tarkoitus on vakuuttaa lukijat tulosten totuudenmukaisuudesta. Yksi tapa, jolla tähän pyritään, on tutkimusaineiston (haastattelut, kenttätapahtumat) riittävä esittely. Yksi ongelmakohta liittyy tutkimusta lukeviin henkilöihin. Erityisesti tutkimuksessa osallisena olleet henkilöt ovat kiinnostuneita tutkimuksesta, ja he saattavat tulkita tutkimustuloksia henkilökohtaisesti ja vetää tutkimuksesta vääriä johtopäätöksiä. Tutkijan on kuitenkin oltava rehellinen itselleen ja muodostettava näkemyksensä ja tulkintansa kenttätapahtumien mukaisesti. Raportointia vaikeuttaa myös se, että tapaustutkimus on aina ainutlaatuinen, eikä raportoinnille voi saada selkeää mallia. (Syrjäläinen 1990: 71.)

Tutkimukseen osallistuvien konteksti on pyritty tuomaan esille raportoinnissa. Tekstin lomaan on sisällytetty useita otteita haastatteluista ja kenttämuistiinpanoista. Lupasin säilyttää tutkimukseen osallistujien anonyymiyden, joten tutkimuskoulua, oppilaita ja opettajaa ei ole voitu kuvata seikkaperäisesti. Tutkimuksessa käytän oppilaista nimityksiä oppilas 1, oppilas 2 ja niin edelleen. Oppilaat 1-8 ovat tyttöjä ja oppilaat 9-22 ovat poikia. Muslimityttö 1 on luokan vanhempi (13-vuotias) somalityttö ja muslimityttö 2 on nuorempi (11-vuotias) somalityttö.

Sisällöllisesti raportti jakautuu seuraavasti: tutkimuksen tausta, tulokset, tulosten luotettavuustarkastelu ja johtopäätökset. Taustaosuudessa pyritään lukijan orientoitumiseen, selvitetään tiettyjä keskeisiä käsitteitä ja aikaisempia tutkimustuloksia. Tutkimuksen metodologiaa on selvitetty, jotta lukija voi asennoitua oikein tulososuuteen. Tutkimuksen toteuttamisen kuvaus helpottaa lukijaa arvioimaan tulosten luotettavuutta.

6. TULOKSET

6.1. Koulu ja luokkayhteisö

Tutkimusluokka sijaitsee pääkaupunkiseudulla peruskoulussa, jossa on vain ala-aste. Koulu on suuri, oppilaita on useita satoja. Koulussa on myös melko paljon maahanmuuttajaoppilaita. Tavallisten luokkien lisäksi koulussa on musiikkiluokkia, erityisluokka ja

maahanmuuttajaluokka. Opettajia on noin kolmisenkymmentä. Opettajakuntaa johtaa miesrehtori.

Tutkimusluokalla oli 24 oppilasta, joista kaksi oli somalityttöä. Luokanopettaja oli naisopettaja ja hän opetti tätä luokkaa nyt viimeistä lukukautta. Oppilaat vaikuttivat hyvin kiintyneiltä opettajaansa, mikä vahvistui haastatteluiden yhteydessä.

Haastattelija: ”Tykkäätkö sä teidän luokan opettajasta?”

Oppilas 10: ”Joo, ei se huuda niin paljon.”

Oppilas 12: ”Joo, tosi kiva.”

Oppilas 1: ”Tykkään. Jos joku on villi, niin se osaa pitää oppilaat kurissa.”

Oppilas 13: ”Tykkään. Jos viittaa, niin se antaa vuoron.”

Oppilas 8: ”Joo, se on niin hyvä opettaja ja sit se osaa selittää asiat selviks.”

Myös luokan muslimitytöt kertoivat pitävänsä opettajastaan. Muslimityttö 1 piti luokanopettajaansa hyvänä opettajana ja muslimityttö 2 piti opettajastaan, koska hän selitti hyvin kaikki sellaiset asiat, joita muslimityttö 2 ei oikein ymmärtänyt.

Tutkimusluokkayhteisön elämä vaikutti tasaiselta ja vakiintuneelta. Järjestyshäiriöitä ei oppituntien aikana juurikaan esiintynyt, luokanopettaja oli luokkayhteisön selvä johtaja. Myös lasten haastatteluissa tuli ilmi, ettei opettajalle voi sanoa vastaan, koska hän on luokan pomo. Luokkahuoneessa vietetty aika oli jaettu 45 minuutin sykleihin, joiden jälkeen oli välitunti. Ruokavälitunti oli puoli tuntia. Koulun kellonsoittoja noudatettiin melko tarkasti. Koulupäivän kesto oli 4-5 tuntia joko klo 8.00-13.00 tai 9.00-14.00. Useimmiten noudatettiin laadittua lukujärjestystä.

Tytöt ja pojat muodostivat aivan selvästi omat ryhmänsä luokassa. Vastakkainen sukupuoli koettiin epämieluisaksi. Haastatteluissa kaikki oppilaat vastasivat, etteivät he välitä luokan vastakkaista sukupuolta olevista oppilaista.

Haastattelija: ”Millaisia ovat sun mielestä teidän luokan pojat?”

Oppilas (tyttö) 2: ”Ne on vähän rajuja.”

Oppilas (tyttö) 5: ”Tylsii. Ne riehuu ja jotain aina haukkuu ja tällästä.”

Muslimityttö 1: ”Tyhmiä, koska ne ärsyttävät aina, ne on tyhmiä.”

Muslimityttö 2: ”Pellejä, kun ne vähän huutaa liikaa ja sit ne aina pelleilee, myös tunneilla. Ne riitelee aina joka päivä. Ne tappelee, toinen on päällä ja täältä tulee verta (näyttää poskeaan), ne on niin hassuja.

Haastattelija: ”Millaisia ovat sun mielestä teidän luokan tytöt?”

Oppilas (poika) 11: ” Aika ärsyttäviä, silleen puhuu koko ajan.”

Oppilas (poika) 12: ”Inhottavia...ainakin ne juoruilee kaiken minkä kuulee.”

Oppilas (poika) 21: ”No ei ne kovin kivoja oo, ne koko ajan nipistelee ja huutaa.”

Luokan istumajärjestystä vaihdettiin kerran kenttätyövaiheeni aikana. Oppilaat istuivat joko yksinään tai kahden tai kolmen oppilaan ryhmissä. Ensin oppilaat istuivat niin, että tytöt istuivat tyttöjen vieressä ja pojat poikien vieressä. Alussa muslimitytöt istuivat vierekkäin. Myöhemmin istumajärjestystä muutettiin siten, että tyttö ja poika istuivat aina vierekkäin. Tämä tyttöjen ja poikien rinnakkainistuminen sujui kuitenkin kitkatta, vaikka sitä vastakkaista sukupuolta pidettiin melko vastenmielisenä. Myös muslimitytöt joutuivat istumaan eri puolille luokkaa ja pojan viereen.

Luokkahuone oli melko ahdas. Se oli perinteisesti sisustettu niin, että opettajan pöytä oli luokan edessä ja oppilaat istuivat pulpeteissaan kasvot opettajan pöytää kohti. Luokan seinille oli kiinnitetty oppilaiden töitä (ryhmätöitä, piirustuksia ja käsitöitä) sekä ajankohtaisia lehtiartikkeleita.

Eräs luokan pojista kirjoitti luokastaan seuraavasti:

Meidän luokka on kiva ja viihtyisä paikka. Siellä oppii joka päivä jotain uutta. Tytöt eivät ole mitään mukavia, mutta ei mitään karseita joka paikkaan tunkijoitakaan. Siis kymmenellä työllä ei ole mitään väliä. Pojat on kivoja, ainakin melkein kaikki. Oppilas 11 ja oppilas 16 ovat kaikkein kivoimpia. Kaikki kaksitoista muuta on melkein tasavertaisia. Siis niinkuin tästäkin käy ilmi, että meidän luokalla on neljätoista poikaa. Opettaja on mukava, mutta osaa suuttuakin. Ope antaa hyviä neuvoja, jos on kiperä tilanne. Oppilaat osaavat käyttäytyä ihan asiallisesti, melkein kaikki. Me teemme yhdessä paljon kivoja juttuja ja esim. liikkatunnilla pelaamme erilaisia pelejä, leikimme hippaa,

voimistelemme ja suoritamme esteratoja. Myös koulun jälkeen kaverit on yleensä yhdessä. Hyviä asioita on paljon, esim. hyvä yhteishenki ja kavereiden ja open kultaiset neuvot. Huonoja asioita sensijaan ei ole oikeastaan ollenkaan. Parantamisen varaa on jonkin verran esim. joidenkin oppilaiden ulkomaalaisten kohtelussa ja muiden oppilaiden kiusaaminen voisi joidenkin oppilaiden kohdalla vähentyä.

Eräs luokan tytöistä kirjoitti näin:

Meidän luokka on minusta aika rauhallinen, ainakin jos vertaa toisiin neljänsiin luokkiin. Joskus, kun ope ei ole luokassa ja välitunti on loppunut, pojat alkaa riehua. Poikia rangaistaan useasti, kun he tekevät jotain pahaa. Sitten ne sanoo, että miks ei tyttöjä rangaista. Tytöt vastaa, ettei me olla tehty mitään pahaa. Minun mielestä meidän opettaja on aika kiva. Minun mielestä meidän luokka on alkanut tekemään nyt enemmän ryhmätöitä ja se on kivaa. Meidän luokalla on tyttöjä kymmenen ja poikia neljätoista. Mun mielestä meidän luokka on aika likainen. Luokkamme kevätjuhlaesitys on aika mukava, se on enimmäkseen runojen lausuntaa. Minusta luokkamme on sopiva minulle.

Näissä kirjoitelmissa oli osuvasti kerrottu omasta luokasta. Yleisesti ottaen tyttöjen ja poikien kirjoitelmat muistuttivat toisiaan. Useimmissa kirjoitelmissa tuotiin esille vastakkaisen sukupuolen kokeminen epämiellyttäväksi, mutta että luokasta löytyi hyviä kavereita oman sukupuolen edustajista. Oppilaat kehuivat luokan ilmapiiriä ja yhteishenkeä, yhdessä luokka teki esimerkiksi ryhmätöitä ja osallistui urheilukilpailuihin joukkueena. Oppilaat pitivät luokkaansa melko rauhallisena, mutta myönnettiin, että opettajan poissaollessa oppilaat olivat äänekkäitä ja tekivät joskus kiellettyjä asioita. Kirjoitelmissa mainittiin, että luokanopettaja oli mukava ja hyvä opettaja. Myös muslimityttöjen kirjoitelmat sisälsivät edellä mainittuja asioita.

6.2. Tutkimusluokan oppilaat

Ulkopuolisesta tarkkailijasta tutkimusluokan oppilaat vaikuttivat reippailta, iloisilta ja koulunkäynnistä innostuneilta. Luokkaan mahtui kuitenkin hyvin erilaisia persoonallisuuksia. Oppilaat noudattivat opettajan ohjeita, eivätkä pyrkineet häiritsemään oppituntien kulkua.

Pojat olivat hieman aktiivisempia koulutuntien aikana verrattuna tyttöihin. Pojat viittasivat enemmän kuin tytöt ja olivat puheliaampia. Opettajaan suhtauduttiin tuttavallisesti, mutta kunnioittavasti. Oppilaat suhtautuivat myönteisesti myös tutkijaan. Erityisesti pojat osoittivat suurta kiinnostusta tutkimusta kohtaan, tuntien aikana kirjoittamani muistiinpanot herättivät suurta uteliaisuutta. Suurin osa oppilaista suhtautui innostuneesti haastatteluihin.

Pojat ja tytöt eivät seurustelleet keskenään kovinkaan paljon, heidän keskinäinen kanssakäymisensä oli lähinnä toistensa hännäämistä. Myös luokan ystävyysuhteet rajautuivat samaa sukupuolta olevien välille (jota käsitellään luvussa 6.7.). Oppilaat viettivät välitunnit oman luokan oppilaiden kanssa, pojat poikien ja tytöt tyttöjen kanssa. Erityisesti kirjoitelmista kävi ilmi, että oppilaat viihtyivät hyvin luokassaan, vaikka he tiedostivatkin joitakin epäkohtia sekä omassa että muiden oppilaiden käyttäytymisessä. Useissa kirjoitelmissa mainittiin, että luokka käyttäytyi huonosti silloin, kun opettaja ei ollut luokassa. Tällöin oppilaat melusivat, juoksivat luokassa tai oleilivat käytävällä, mikä oli kiellettyä. Myös toisten oppilaiden kiusaaminen mainittiin muutamassa kirjoitelmassa. Kuitenkin luokan henki koettiin hyväksi ja oltiin ylpeitä oman luokan saavutuksista esimerkiksi urheilukilpailuissa.

Suosituimpia oppiaineita luokan tyttöjen mielestä olivat liikunta, englanti, äidinkieli ja käsityö. Muslimityttö 1 kertoi pitävänsä eniten englannista ja muslimityttö 2 kertoi pitävänsä englannista, biologiasta ja liikunnasta. Luokan pojat pitivät selvästi eniten liikunnasta, suosittuja aineita olivat myös kuvaamataito ja matematiikka. Vähiten luokan tytöt pitivät matematiikasta, koska se koettiin vaikeaksi, myöskään maantieto ei ollut kovin suosittu. Muslimityttö 1 kertoi, ettei hän pidä suomi toisena kielenä tunneista, vaikka hän sen opettajasta pitikin. Muslimityttö 2 ei pitänyt matematiikasta, koska se oli hänen mielestään vaikeaa. Yleisesti ottaen läksyjä pidettiin tärkeinä, mutta niiden tekeminen koettiin joskus epämieluisaksi, jos niitä tuli paljon, jos ne olivat vaikeita, jos oli väsynyt tai halusi tehdä jotain muuta, kuten olla ulkona tai kavereiden kanssa. Myös muslimitytöt suhtautuivat läksyihin vakavasti. Heidän mielestään kotitehtävät pitää tehdä, vaikka olisi väsynyt tai olisi muuta hauskeempaa tekemistä tiedossa.

Haastattelija: ”Onko sun mielestä kotitehtävät tärkeitä?”

Muslimityttö 2: ”Ai läksyt, joo on. Ennen, kun mä olin kolmannella se ei ollut mun mielestä mitenkään tärkeää, niin että se on pakko, vaan menin katsomaan telkkarii. Nyt mä huomasin, että on aina pakko tehdä.

Haastattelija: ”Mistä sä huomaisit, että ne on pakko tehdä?”

Muslimityttö 2: ”Kolmannella, kun äiti tuli sanomaan, että nyt teet läksyt, mä en yhtään ollut huolellinen, aina unohdin kaikki. Nykyään mä teen aina kaikki. Ennen mua aina joku auttoi, nyt mä teen läksyt ihan itse.”

Oppilaiden suhtautuminen luokan kahteen muslimityttöön vaikutti ensinäkemältä erittäin luontevalta. Kuitenkin haastatteluissa ilmeni tiettyjä ennakkoluuloja, ja että heitä kiusataan tai on kiusattu enemmän kuin luokan muita oppilaita. Tuntien aikana oppilaiden huomio kiinnittyi luokan muslimioppilaisiin, jos tunnilla mainittiin Afrikka tai Somalia.

6.3. Muslimioppilaan arki

Muslimityttöjen kouluarki poikkesi jonkin verran muiden oppilaiden arjesta. Muslimityttöillä oli joitakin omia aineitaan, kuten suomi toisena kielenä maahanmuuttajille (suomalainen naisopettaja), somalian kieli (somalialainen miesopettaja) ja islaminuskonto (arabialainen miesopettaja). Islaminuskon tunnit ja somalian kielen tunnit (kaksoistunnit kummastakin aineesta) ajoittuivat oman luokan tuntien päälle, joten heiltä edellytettiin, että he selvittävät, mitä asioita näiden heidän omien tuntiensa aikana käsiteltiin heidän omassa luokassaan, mitä muistiinpanoja kirjoitettiin vihkoon ja mitä tuli kotitehtäväksi. Suomen kielen tunnit olivat koulupäivän päätteeksi kello 13-14 kolmena päivänä viikossa. Tällöin luokan muut oppilaat pääsivät koulusta tuntia aikaisemmin. Muslimitytöt eivät luonnollisestikaan osallistuneet oman luokan uskonnontunneille. Muuten tytöt osallistuivat normaalisti oman luokan opetukseen, eikä heitä varten ollut mitään omaa materiaalia tai tukiopetusta.

Muslimitytöt oli vapautettu uimisesta liikuntatunneilla, he korvasivat sen tekemällä jotain muuta. Muslimitytöt olivat pukeutuneet islamin antamien ohjeiden mukaisesti eli heillä oli nilkkoihin ulottuva hame, pitkähihainen pusero ja huivi päässä. Liikuntatunneilla heiltä edellytettiin, että he pukeutuvat liikuntatunneille sopivaan asuun, eivätkä käytä huivia päässä. Tytöt noudattivat tätä ohjetta sisäliikunnassa. Tytöt ja pojat eivät olleet yhdessä liikuntatunneilla.

Koulupäivä hahmottui lukujärjestyksen mukaan, se oli selvä aikataulu, jonka muslimitytöt osasivat ulkoa. Muslimitytöt joutuivat jonkun verran enemmän kuin luokan muut oppilaat

liikkumaan luokasta toiseen, mikä ei kuitenkaan tuottanut heille vaikeuksia. Muslimityttöjen kommunikointi oman luokan tuntien aikana oli melko vähäistä, he viittasivat hyvin harvoin, eivätkä ottaneet osaa luokassa käytyihin keskusteluihin. Islaminuskon tunneilla ja somalian kielen tunneilla he olivat huomattavasti puheliaampia ja aktiivisempia. Somalian tunneilla tilannetta tietysti helpotti se, että he saivat puhua silloin omaa äidinkieltään. Islamin tunneilla taas heidän kanssaan oli muita somalioppilaita (sekä tyttöjä että poikia), joten ehkä oman yhteisön parissa oleminen helpotti kommunikointia, vaikka opetuskielenä olikin suomi. Suomi toisena kielenä tunnilla muslimitytöt olivat kahdestaan opettajan kanssa, joten heidän osallistumisensa oli luonnollisestikin aktiivista. Myös luokanopettaja oli huomannut, että muslimitytöt uskaltautuivat puhumaan enemmän silloin, kun oltiin pienryhmänä vain luokan tyttöjen kesken.

Haastattelija: ”Ottavatko he osaa tunneilla käytäviin keskusteluihin?”

Luokanopettaja: ”Huomasin, että silloin kun oltiin vain tyttöjen kesken, niin silloin enemmän, mutta isossa porukassa aika nihkeesti.”

Oman luokan tuntien aikana muslimitytöt käyttäytyivät hyvin, eivätkä häirinneet opetusta. He noudattivat opettajan ohjeita ja ymmärsivät puhekieltä hyvin. Omaan opettajaansa he suhtautuivat etäisen kunnioittavasti. Islaminuskon tunneilla, somalian kielen tunneilla ja suomi toisena kielenä tunneilla heidän käyttäytymisensä ei ollut yhtä moitteetonta. He usein häiritsivät opetusta ja sanoivat opettajalle vastaan. Islaminuskon tunneilta heidät poistettiin muutaman kerran, koska he käyttäytyivät epäsopivasti. Suomea toisena kielenä opettavaan opettajaan muslimitytöt suhtautuivat tuttavallisesti, joskus he väittelivät opettajan kanssa, mutta kertoivat hänelle myös omista asioistaan ja ongelmistaan avoimesti.

Muslimitytöt olivat koulussa aina yhdessä ja he tapasivat toisiaan myös vapaa-aikana. Molemmat muslimitytöt mainitsivat luokan parhaiksi ystävikseen toisensa.

6.4. Luokanopettaja

Luokanopettaja oli koulutukseltaan luokanopettaja ja hän oli opettanut samassa koulussa parikymmentä vuotta. Opettajaa voi kuvata tunnolliseksi ja aktiiviseksi opettajaksi, joka oli valmistautunut huolella oppitunteihin. Opetustyyli oli hänellä pääosin perinteinen opettajajohtoinen. Opettaja edellytti oppilailtaan keskittymistä tuntien aikana, eikä hän

suvainnut opetuksen häiritsemistä. Oppilaita ei tarvinnut monta kertaa huomauttaa epäsopivasta käytöksestä. Opettaja puhui selvästi enemmän tuntien aikana verrattuna oppilaisiin. Aina välillä opettaja keksi oppilaille jotain tavallisesta koulurutiinista poikkeavaa tekemistä, kuten levyraadin, jota varten oppilaat saivat tuoda omia levyjään. Opettaja oli muutenkin tietoinen oppilaidensa harrastuksista ja kiinnostuksen kohteista. Opetus oli siis opettajajohtoista, mutta lapsikeskeistä.

Luokanopettajalla oli jo monen vuoden kokemus maahanmuuttaja -oppilaiden opettamisesta. Hän ei ollut kuitenkaan saanut mitään erityistä koulutusta sitä varten. Luokkansa muslimityttöihin hän suhtautui kuten muihinkin luokkansa oppilaisiin, hän ei pitänyt heitä mitenkään erityisasemassa ja vaati heiltä samoja asioita kuin muilta oppilailtaan.

Haastattelija: ”Miten paljon sin mielestä muslimityttöjen oma kulttuuri olisi huomioitava täällä koulussa ja opetuksessa?”

Luokanopettaja: ”Jos heillä on nämä omat tuntinsa, niin niissä puitteissa huomioitakoon kyllä, mutta sitten kun he ovat täällä meidän systeemeissä mukana, niin maassa maan tavalla...Heidän tulisi kunnioittaa myöskin meidän tapoja.”

6.5. Islaminuskon näkyminen muslimityttöjen koulupäivän aikana

Tässä luvussa käsittelen sitä, miten islaminusko vaikutti muslimityttöjen koulupäivään. Uskonto näkyi joka päivä muslimityttöjen vaatetuksessa ja ruokailussa. Islaminuskon opetusta oli kaksi tuntia viikossa. Rukoilemisesta, paastoamisesta ja pyhiinvaelluksesta juttelin muslimityttöjen kanssa ja he kertoivat niistä avoimesti. Luvun lopussa käsittelen sitä, millaisia käsityksiä luokan oppilailla ja luokanopettajalla oli muslimityttöjen uskonnosta.

Vaatetus

Konkreettisesti islaminusko näkyi joka päivä muslimityttöjen vaatetuksessa, he olivat pukeutuneet islamin antamien ohjeiden mukaan. Haastatteluissaan muslimitytöt kertoivat, että he olivat vapaaehtoisesti pukeutuneet musliminaisen vaatetukseen.

Haastattelija: ”Oletko sä itse päättänyt, että sä laitat huivin ja hameen päällesi, vai onko sen päättänyt äiti, isä, sisko tai veli?”

Muslimityttö 1: ”Silloin, kun mä olin ekalla ... (koulun nimi), mulla ei ollu huivi eikä hame. Sitten kun mä tulin tokalle, mulla oli huivi ja housut. Sitten mä en tykännyt enää, kaikilla mun ikäisillä somalityttöillä oli hame ja huivi ja mä halusin itse käyttää näitä.”

Myös luokan toinen muslimityttö kertoi itse päättäneensä siitä, laittaako hän huivin ja hameen päällensä vai ei. Kumpikin tyttö kertoi, että hän halusi olla samanlainen vaatekultukseltaan kuin muut somalialaiset tytöt. Koulun suomalaisissa oppilaissa muslimityttöjen pukeutuminen herätti uteliaisuutta.

Haastattelija: ”Onko suomalaisista oppilaista kukaan ihmetellyt, että miksi sä käytät huivia ja hametta?”

Muslimityttö 2: ”Oon, ihan melkein kaikki.”

Haastattelija: ”Mitä sä vastaat heille?”

Muslimityttö 2: ”Mä vastasin heille, että vaikka me oltiin vielä vapaita valitsemaan, niin musta kiva vielä oppia käyttämään huivia, mä haluan tottua siihen. Mulla on sellainen isosisko, joka ei käytä huivia eikä tällaista hametta.”

Haastattelija: ”Mitä sä olet sanonut heille, kun he kysyvät, miksi sä käytät aina huivia ja hametta?”

Muslimityttö 1: ”Koska niinku koska meidän uskonto, meidän uskonto käyttää. He kysyivät eka, että miksi sinulla on hame ja miksi sinulla on huivi.”

Muslimitytöt pitivät pukeutumistaan luonnollisena asiana ja he samaistuivat siinä enemmän somalialaisiin tyttöihin kuin suomalaisiin tyttöihin. Liikuntatunnit aiheuttivat jonkin verran vaikeuksia pukeutumisen suhteen. Muslimitytöt olivat kuitenkin sopeutuneet siihen, että he pukeutuvat liikuntatunneille verkkareihin tai shortseihin huivin ja hameen sijaan. Ulkoliikunnassa he kuitenkin käyttivät huivia päässään.

Haastattelija: ”Sitten, kun te olette liikuntatunnilla, niin joudutteko te ottamaan huivin ja hameen pois?”

Muslimityttö 1: ”Joo.”

Haastattelija: ”No, miltä se susta tuntuu? Onko susta ihan kivaa vai kurjaa ottaa hame ja huivi pois?”

Muslimityttö 1: ”Musta on ihan kiva ottaa, koska se on liikuntatunti, ei tarvitse niinku, jos mä juoksen, hame menee rikki, mä en voi juosta. Ja sitten niinku tää, mikä tää olikaan (näyttää hakaneulaa huivissaan)?”

Haastattelija: ”Hakaneula.”

Muslimityttö 1: ”Ja se hakaneula menee mun kurkkuun, jos joku tyttö ottaa mua tästä liinasta. Mun mielestä on kiva ottaa se pois.”

Luokanopettaja vaati muslimityttöjä pukeutumaan liikuntavaatteisiin myös ulkoliikuntatunneilla, mutta siihen muslimitytöt eivät olleet suostuneet. Muslimityttö 1 kertoi, että hän pukeutuu ulkoliikuntatunneille huiviin ja verkkareihin, kun taas muslimityttö 2 kertoi, että hänellä on hame ja huivi ulkoliikunnassa.

Haastattelija: ”Miten liikuntatunnit ovat sujuneet ja miten on päästy tähän, että he ovat suostuneet heittämään nämä huivit ja hameet pois liikuntatunneille?”

Luokanopettaja: ”No ulkoliikunnassa niin hameet liehuu, hypättiin pituutta tuolla kentällä, niin liehuissa hameissa he olivat, vaikka muistutin aina, että muistakaa nyt varata urheilupäiväksi verkkarit, kun heillä kuitenkin on verkkarit, mutta se oli ehkä tämmöistä unohdusta, piittaamattomuutta. Mutta kyllä he ovat sisäliikunnassa aina ottaneet huivin ja hameet pois...”

Ulkoliikunnassa muslimitytöt eivät halunneet noudattaa opettajan ohjeita pukeutumisessa. Muslimitytöt eivät kertoneet syytä siihen. Luultavasti he aristelivat sitä, että ulkona liikuttaessa on mahdollista, että myös vastakkaisen sukupuolen edustajat näkevät heidät silloin ilman naisille sallittua vaatetusta. He olivat joutuneet ristiriitatilanteeseen, jossa opettaja vaati heiltä erilaista käyttäytymistä kuin heidän uskonnollinen yhteisönsä.

Ruokailu

Muslimitytöt söivät kasvisruokaa koulussa. Kotonaan he söivät kyllä lihaa, mutta eivät koulussa. Muslimityttö 1 epäili, että koulussa hänelle annetaan sianlihaa ja uskotellaan, että se on naudanlihaa.

Haastattelija: ”Miksi sä syöt kasvisruokaa?”

Muslimityttö 1: ”Mä en syö lihaa.”

Haastattelija: ”Syötkö sä kotona lihaa?”

Muslimityttö 1: ”Joo, koska niinku, en mä tiedä, en mä oikein osaa selittää sitä, miksi mä en syö koulussa lihaa. Se on meidän uskonto. Joskus siinä on ne keittiön naiset ja sanovat, että se on naudanlihaa, vaikka se onkin sianlihaa ja sanovat, että syö vain sitä.”

Muslimityttö 2 ei osannut selittää, miksi hän ei syö naudanlihaa koulussa. Luultavasti he söivät kasvisruokaa siksi, että koulussa valmistettu naudanliha oli tuskin teurastettu islamin ohjeiden mukaan.

Islamin tukipylväät

Islamin viittä tukipylvästä käsiteltiin tietysti islamin tunneilla, mutta kouluelämään vaikuttavia tukipylväitä olivat rukous ja paasto sekä pyhiinvaellus. Kumpikin muslimityttö kertoi rukoilevansa satunnaisesti koulupäivän aikana. He kertoivat, että he voivat mennä rukoilemaan tyhjiin luokkiin, mutta että heiltä usein unohtui rukoileminen koulupäivän aikana.

Haastattelija: ”Rukoiletko sä koulupäivän aikana?”

Muslimityttö 1: ”Mä rukoilen, mutta joskus mä annan isän rukoilla, koska mä unohdan sitä. Mä voin mennä rukoilemaan vapaisiin luokkiin, mutta mä en muista, mulla on aika hyvä muisto, mä en muista rukoilla (naurahtaa). Mä rukoilen kyllä, kun mä menen kotiin. Isä muistaa muistuttaa ja kysyy: Oletko sä rukoillut tänään. Mä sanon: En, sit mä rukoilen.”

Muslimitytöt kertoivat paastoavansa Ramadan -kuukauden aikana muutamia päiviä. He tiesivät, ettei heiltä vielä edellytetä paastoamista, mutta he halusivat kokeilla sitä. Ramadan -kuukauden päätteeksi vietetään Idd -juhlaa, jolloin muslimitytöt saivat olla pois koulusta.

Haastattelija: ”Silloin, kun teillä oli Ramadan -kuukausi, paastositko koulussa?”

Muslimityttö 2: ”Joo, en mä joka kerta, päivä viikossa vaan. Mulla on pitkä matka kouluun, niin mä en jaksa.”

Haastattelija: ”Ilmeisesti lasten ei tarvitsekaan paastota?”

Muslimityttö 2: ”Ei, vasta oliko se viisitoista vuotiaana, joku sellainen.”

Havainnointijaksolle ajoittui muslimien pyhiinvaellus Mekkaan. Kumpikaan muslimityöistä ei osallistunut pyhiinvaellukselle, mutta he osallistuivat pyhiinvaelluksen kunniaksi järjestettävään juhlaan, minkä takia he olivat pois koulusta kolme päivää. Muslimityöillä oli lupa olla pois koulusta silloin, kun heillä on omia tärkeitä uskonnollisia juhliansa. Luokanopettajaa ja suomi toisena kielenä -opettajaa kuitenkin suututti se, etteivät muslimityöt koskaan ilmoittaneet koululle näistä poissaoloistaan, vaikka niin oli sovittu.

Haastattelija: ”Onko näillä muslimityöillä paljon poissaoloja?”

Luokanopettaja: ”Ei ole ollut. Ainoat harmittavat seikat on juuri nämä heidän omat paastonajan juhlaansa ja muut juhlat, jolloin he jäävät koulusta pois ensin lupaa kysymättä niinkuin meillä on tapana, että etukäteen tiedotetaan näistä poissaoloista ja sovitaan, mitä sitten poissaolojen aikana tehdään, mutta he eivät sisäistä näitä koulun sääntöjä...”

Islamin tunnit

Muslimityöillä oli islaminuskon opetusta kaksi tuntia viikossa. Islamin tunneilla käsiteltiin islamiin keskeisesti kuuluvia asioita, kuten islamin viittä tukipylyvästä ja Koraanin suuria: oppilaat lukivat suuria ulkoa ja opettaja selitti niiden sisältöä. Tunneilla oli aina melko levotonta, myös havainnoinnin kohteena olevat muslimityöt käyttäytyivät islamin tunneilla huomattavasti huonommin kuin oman luokanopettajan tunneilla. He eivät keskittyneet kuuntelemaan opetusta, vaan häiritsivät tuntia. Tämä saattoi johtua siitä, että islamin tunneilla oli pelkästään somalioppilaita, jolloin muslimityöt olivat oman yhteisönsä parissa ja vapautuneita. Kummatkin muslimityöt pitivät islamin tunteja tärkeinä, mutta he eivät kuitenkaan viihtyneet näillä tunneilla. Joillakin tunneilla oppilaat väittelivät islamin opettajan kanssa uskontoon liittyvistä asioista. Muslimityttö 2 kertoikin, että oppilaat ovat aina eri mieltä islamin opettajan kanssa.

Episodi 206: Islamin opettaja kertoo, ettei uskonnon nimellä ole niin suurta väliä, kunhan on hyvä ihminen. Muslimityöt väittävät kiivaasti vastaan, etteivät kristityt ja juutalaiset pääse taivaaseen, koska heillä on väärä uskonto. Opettaja sanoo, ettei kukaan muu kuin Jumala voi tietää, kuka pääsee taivaaseen ja kuka ei. Opettaja on hiiltynyt, kun ei saa oppilaitaan ymmärtämään tätä asiaa oikein. (Islamin tunti klo 13.45)

Muslimitytöt olivat kiinnostuneita siitä, mitkä asiat olivat sallittuja muslimeille. He kyselivät näistä asioista opettajalta. Muslimityttö 2 halusi tietää, onko musiikin kuuntelu sallittua ja voiko musliminainen käyttää hajuvettä. Myös näistä asioista oppilaat olivat eri mieltä opettajansa kanssa.

Episodi 199: Muslimityttö 2 näyttää laukussaan olevaa hajuvesipulloa ja kysyy, että voiko muslimi käyttää sitä. Islamin opettaja sanoo, että sitä voi käyttää kotona, muttei muualla. Muslimityttö 2 sanoo, että ihmisen haju on omituinen ja sen takia hän käyttää hajuvettä. Opettaja sanoo, että muslimi rukoilee ja peseytyy viisi kertaa päivässä eikä voi siis olla likainen. (Islamin tunti klo 13.00)

Muslimitytöt suhtautuivat luonnollisesti uskontoonsa ja kertoivat siitä mielellään, jos kysyin heiltä jotakin. He kokivat uskontonsa tärkeäksi asiaksi. Toisaalta he uskoivat, että islam on ainoa oikea uskonto.

Haastattelija: ”Ovatko sun mielestä islamin tunnit tärkeitä?”

Muslimityttö 1: ”On.”

Haastattelija: ”Mikä siinä on erityisen tärkeää?”

Muslimityttö 1: ”Niinkuu, että mä tiedän kaiken, niinku mä opin islamin uskonto. Jos mä en tiedä mitään tai joku suomalainen haluaa tulla islamiksi ja hän kysyy multa, mikä on islami. Mitä mä vastaan, jos mä en tiedä siitä yhtään mitään? Minun pitää tietää kaikista ja kertoa hänelle kaikki.”

Luokan muiden oppilaiden ja luokanopettajan käsityksiä muslimityttöjen uskonnosta

Tutkimuksen kohteena olevan luokan muut oppilaat olivat tietoisia siitä, että muslimityttöillä oli eri uskonto kuin luokan muilla oppilailta. Tämä pääteltiin muun muassa siitä, että he olivat ulkomaalaisia ja siten ihonväritään tummia, he eivät osallistuneet oman luokan uskonnontunnille, he lukivat Koraania ja pukeutuivat eri tavoin kuin luokan muut tytöt. Oppilaat eivät kuitenkaan uskoneet, että muslimityttöjen uskonto vaikuttaa kovinkaan paljon heidän koulunkäyntiinsä, ainoastaan siten, että he pukeutuvat huiviin ja hameeseen, eivät syö lihaa koulussa eivätkä osallistu oman luokan uskontotunneille. Muslimitytöt olivat myös kertoneet uskonnostaan luokkatovereilleen. Uskonnon nimen muisti kuusi oppilasta.

Haastattelija: ”Mistä sä voit päätellä, että heillä (muslimityttöillä) on eri uskonto kuin luokan muilla oppilailta?”

Oppilas 12: ”Ainakin ne lukee Koraania...”

Oppilas 13: ”No kun niillä on ne huivit ja sit ne on kertonu, et niillä ei saa näkyä paljon hiuksia.”

Oppilas 14: ”Siks kun ne on eri värisii ja ne puhuu eri lailla, ne on eri maalaisia.”

Oppilas 16: ”No ei sitä kauheen hyvin huomaa, mutta ne nauraa aina, kun me sanotaan, että Jeesus on Jumalan poika, se on niistä hassua.”

Oppilas 4: ”No ne on uskonnon tunnilla aina poissa.”

Luokanopettaja kertoi, että hän on jonkin verran käsitellyt islamin uskontoa luokassaan, muslimityöt ovat myös kertoneet ja kirjoittaneet uskonnostaan. Opettaja ei uskonut uskonnon vaikuttavan kovinkaan paljon muslimityttöjen koulunkäyntiin muuten kuin vaatetuksessa ja siinä, etteivät he mene liikuntatunneilla uimaan.

Haastattelija: ”Miten islaminuskoa on käsitelty luokassasi?”

Luokanopettaja: ”Tuohon opetussuunnitelmaan se ei oikeastaan liity vielä näin ala-asteella, mutta että miten muslimityttöjen omina kertomuksina on tullut esille ja se yksi tunti kokonaan käytettiin uskonnon käsittelyyn nyt tänä vuonna. Se tulee lähinnä mieleen. Ja olen joutunut joskus sanomaan silloin, kun muslimityöt eivät ole olleet paikalla, niin selittämään jotain heidän käyttäytymistään, että heidän kulttuurissaan tehdään näin ja näin, että sen takia tapahtuu tällaisia tai olen varoittanut, että älkää ärsyttäkö, älkää nimitelkö, koska he helposti reagoivat siihen ja suuttuvat...”

Haastattelija: ”Miten uskonto heijastuu muslimityttöjen koulupäivään?”

Luokanopettaja: ”Ei se käytännössä näy muuta kuin pukeutumisena. Eivät he mitenkään sen uskonnollisemmin käyttäydy kuin muutkaan.”

6.6. Suomalaisen oppilaiden suhtautuminen muslimityttöihin

Ensinäkemältä suomalaisen oppilaiden suhtautuminen muslimityttöihin vaikutti luontevalta ja samanlaiselta kuin suhtautuminen muihinkin oppilaisiin. Muslimityttöillä oli luokallaan muutama hyvä ystävä, joiden kanssa he viihtyivät välituntisin ja juttelivat ennen tuntien alkua. Haastatteluissa tuli ilmi, että muslimityttöjä on kuitenkin kiusattu enemmän kuin luokan muita oppilaita. Luokalta paljastui neljä erilaista tapaa suhtautua muslimityttöihin: 1. ystävällinen, 2. neutraali, 3. halveksiva ja 4. vihamielinen suhtautuminen. Hallitsevia

suhtautumistapoja olivat ystävällinen ja neutraali suhtautuminen, mutta oppilaiden haastatteluista ilmeni, että oli olemassa myös halveksivaa ja vihamielistä suhtautumista muslimityttöihin.

1. Ystävällinen suhtautuminen

Ystävällisesti muslimityttöihin suhtautuivat luokan muutamat tytöt. Luokan tytöt olivat jakautuneet kahteen ryhmään. Toiseen ryhmään kuuluivat molemmat muslimitytöt ja pääasiassa neljä suomalaista tyttöä. He viettivät yhdessä aikaansa välituntisin joko juttelemalla keskenään tai hyppimällä narua. Haastatteluissa kaikki tytöt kertoivat, että muslimitytöt olivat ihan mukavia tai että he olivat ihan hyviä oppilaita, myös ne tytöt, jotka eivät olleet kovinkaan paljon tekemisissä muslimityttöjen kanssa. Yksi suomalainen tyttö mainitsi muslimityttö 1:en yhdeksi parhaista kavereistaan luokalla ja kaksi tyttöä mainitsi muslimityttö 2:n yhdeksi parhaista kavereistaan (katso sosiogrammi s.50).

Haastattelija: ”Millainen tyttö sun mielestä on muslimityttö 1?”

Oppilas (tyttö) 7: ”No se on ihan kiva. Me ollaan yleensä, nyt me oltiin välkällä. Tota kyllä mä olen välkällä niittenkin kaa.”

Oppilas (tyttö) 5: ”Kiva, aina joskus vähä se on käynykki meillä pari kertaa.”

Haastattelija: ”Entäs muslimityttö 2?”

Oppilas (tyttö) 7: ”Muslimityttö 2 on ollu samalla pihalla ku mä, mä oon ollu sen kaa.”

Oppilas (tyttö) 6: ”No se on aika kiva, et silleen mä tykkään siitä.”

Ennen tuntien alkua (ennenkuin opettaja oli tullut vielä luokkaan) muslimitytöt usein juttelivat tai katselivat pop -tähtien kuvia muutaman suomalaisen tytön kanssa. Muslimitytöt oli selvästi hyväksytty tähän luokan toiseen tyttöryhmään ja he viettivät yhdessä aikaansa välituntisin ja ennen tuntien alkua, mikä oli varmasti tärkeä asia muslimityttöille, koska asiat eivät aina ole olleet siten. Muslimityttö 1 kertoi, että silloin kun hän tuli uutena oppilaana luokalle, häntä ei otettu mukaan mihinkään toimintaan.

Haastattelija: ”Miten sua on kiusattu?”

Muslimityttö 1: ”Silloin, kun mä olin tokalla, meidän luokkalaiset tytöt ei tykänny mua, sit niinku aina juoksi, jos mä tulin niiden kaa tai ne ei halunnu minnekään mun kaa ja ne haukkuvat minua.”

2. Neutraali suhtautuminen

Neutraalisti muslimityttöihin suhtautuivat monet luokan pojista ja muutama tyttö. Haastatteluissaan luokan muutamat pojat kertoivat, että muslimitytöt olivat heidän mielestään ihan tavallisia tyttöjä, eivätkä he ole olleet koskaan riidoissa keskenään, mutteivät missään tekemisäkään keskenään. Jotkut pojista kertoi, ettei heillä ole oikein minkäänlaista mielipidettä muslimityttöistä.

Haastattelija: ”Millainen tyttö sun mielestä muslimityttö 1 on?”

Oppilas (poika) 12: ”No ei se niin, ainakaan mulle mitään väliä sillä ole.”

Oppilas (poika) 14: ”En mä tiä, suuttuu aika helposti silleen.”

Oppilas (poika) 18: ”Ihan silleen semmonen ku muutkin.”

Oppilas (poika) 22: ”Ei se mua ainakaan ole ärsyttänyt kertaakaan.”

Haastattelija: ”Entäs muslimityttö 2?”

Oppilas (poika) 22: ”Vähän samantapainen...Niillä on aina samat suosikit. Jos toinen rupee kuuntelemaan jotain Backstreet Boysia, niin toinenkin rupee kuunteleen.”

Oppilas (poika) 16: ”Se on suunnilleen samanlainen (kuin muslimityttö 2), paitsi ett se ei suutu ihan niin helposti.

Monet luokan pojista pitivät muslimityttöjä keskenään hyvin samanlaisina. Muslimityttö 1:n mainittiin kuitenkin olevan herkempi suuttumaan kuin muslimityttö 2:n. Muslimityttö 1:tä pidettiin rohkeampana kuin muslimityttö 2:ta ja hän reagoi kiivaammin esimerkiksi kiusaamiseen.

Vaikka kaikki tytöt kertoivatkin haastatteluissaan, että muslimitytöt olivat ihan kivoja tai ihan hyviä oppilaita, en kuitenkaan havainnointijaksoni aikana nähnyt kahden tytön olevan oikeastaan missään tekemisissä muslimityttöjen kanssa. Tämä korostui etenkin käsityötunneilla, joita varten luokka oli jaettu kahteen ryhmään. Toisessa ryhmässä olivat muslimityttö 2 ja ne suomalaiset tytöt, jotka muodostivat oman ryhmänsä. Toiseen ryhmään taas oli sijoitettu muslimityttö 1 ja ne tytöt, joiden kanssa muslimitytöt olivat vähemmän tekemisissä. Käsityötunneilla muslimityttö 1 olikin usein omissa oloissaan.

Episodi 42: Tunnin alussa muslimityttö 1:tä vastapäätä istuu yksi luokan tyttöistä. Muslimityttö 1 pelleilee, hän puhuu huonoa suomea ja englantia sekaisin. Vastapäätä istuva tyttö sanoo, että lopeta tuo pelleily ja kysyy, että onko muslimityttö 1 lukenut tämän päiväisiin englannin kokeisiin. Muslimityttö 1 kertoo lukeneensa. Sitten vastapäätä istunut tyttö menee auttamaan yhtä toista luokan tyttöä ompelukoneen kanssa ja jää istumaan tämän tytön luo. Muslimityttö 1 jää yksin istumaan pöytänsä ääreen ja keskittyy virkkaamiseen. Muslimityttö 1 on koko lopputunnin yksinään. (Tekstiilikäsityötunti klo 10.15)

3. Halveksiva suhtautuminen

Halveksivasti muslimityttöihin suhtautui muutama luokan poika. Yksi poika kertoi haastattelussaan, että muslimitytöt olivat hänen mielestään epämiellyttävämpiä kuin muut luokan tytöt.

Haastattelija: ”Miten sä kuvailisit teidän luokkaa?”

Oppilas (poika) 13: ”En mä tiedä.”

Haastattelija: ”No millainen se on sun mielestä?”

Oppilas 13: ”Keskikokoinen ja sit. Ai kerronko mä oppilaista?”

Haastattelija: ”Kerro vaan.”

Oppilas 13: ”Pojat on kavereita ja tytöt on tyhmiä.”

Haastattelija: ”Ketkä tytöt ovat tyhmiä?”

Oppilas 13: ”Muslimityttö 1 ja muslimityttö 2.”

Haastattelija: ”Miksi he ovat tyhmiä?”

Oppilas 13: ”Ne ei oo suomalaisii.”

Haastattelija: ”Mikä siinä on tyhmää?”

Oppilas 13: ”No en mä tiedä, ne vaan haukkuu.”

Haastattelija: ”Haukutko sä heitä?”

Oppilas 13: ”Haukun.”

Muutama poika yhdisti köyhyyden muslimityttöihin. Yksi luokan pojista kirjoitti runonkin aiheesta, jossa verrattiin luokan poikaa, joka etsi aarretta ja luokan muslimityttöä, joka kaivoi roskia ja oli siksi köyhempi kuin runon poika. Muutenkin eräs poika koki olevansa parempi ihminen ja paremmassa asemassa kuin muslimitytöt.

Episodi 103: Ennen tunnin alkua eräs poika kysyy muslimityttö 1:ltä, että onko hänen isänsä ollut orja. Muslimityttö 1 naurahtaa ja sanoo, että ei. Poika sanoo tähän, että onpas ollut, sun isä on ollut mun isän orja. (ennen äidinkielen tuntia klo 12.15)

Eräs poika mainitsi haastattelussaan, että hänen mielestään muslimitytöt haisevat pahalle. Somalit kun käyttävät kotonaan sellaista hajustetta, jonka haju jää voimakkaasti myös vaatteisiin.

Haastattelija: ”Jos teidän luokka tekisi sellaisen retken, jolla joudutaan yöpymään, niin onko teidän luokallanne sellaisia oppilaita, joiden kanssa et ainakaan haluaisi asua tämän retken aikana samassa huoneessa?”

Oppilas (poika) 13: ”On.”

Haastattelija: ”Kuka?”

Oppilas 13: ”Muslimityttö 1 ja muslimityttö 2.”

Haastattelija: ”Minkä takia?”

Oppilas 13: ”Ne vähän haisee. En mä haluais asua niiden kaa.”

Luokanopettaja oli myös tietoinen siitä, että oppilaat kiusasivat muslimityttöjä heidän hajustaan.

Haastattelija: ”Millaista se kiusaaminen sitten oli silloin alussa?”

Luokanopettaja: ”Saattoi olla joku huomautus hajusta ja ihonväristä. Hajusta saattaa kyllä varmaan vieläkin tulla huomautuksia, mutta oppilaat tietävät, että mun kuullen niitä ei uskalla sanoa...”

4. Vihamielinen suhtautuminen

Vihamieliseksi suhtautumiseksi olen luokitellut sellaisen käyttäytymisen, jossa ilkeä toiminta eli kiusaaminen kohdistetaan suoraan muslimityttöihin ja toiminnan tarkoituksena on loukata heitä. Haastatteluissa seitsemän oppilasta kertoi, että muslimityttöjä kiusataan enemmän kuin luokan muita oppilaita. Kuusi oppilasta kertoi, että muslimityttöjä on aikaisemmin kiusattu, mutta ei enää. Kiusaamista ei kuitenkaan osattu henkilöidä kehenkään tiettyyn oppilaaseen, vaan haastatteluista sai sen käsityksen, että melko monet oppilaat kiusasivat. Oppilaat puhuivat kiusaamisesta joko me -muodossa tai passiivissa. Kiusaaminen ei ollut näkyvää,

koska havainnointijaksoni aikana en sitä nähnyt kovinkaan paljon. Muslimityttöjä kiusattiin silloin, kun opettajia ei ollut näköpiirissä. Myös luokanopettaja arveli, että nimittelyä saattoi tapahtua silloin, kun opettaja ei ole sitä kuulemassa. Luokanopettaja oli kuitenkin sitä mieltä, ettei muslimityttöjä enää kiusata, koska kiusaamiseen on heti alusta lähtien puututtu hyvin ankarasti.

Kiusaaminen oli lähinnä nimittelyä, mutta myös fyysistä tappelua oli esiintynyt. Kiusaamisen syiksi kerrottiin: 1. ulkomaalaisuus ja ihonväri, 2. huono suomen kieli ja 3. haju.

Haastattelija: ”Miksi heitä (muslimityttöjä) kiusataan?”

Oppilas 9: ”No kun ne on ulkomaalaisia.”

Oppilas 12: ”Ihonvärin takia ja sit, kun ne ei aina osaa puhua niin hyvin.”

Oppilas 14: ”Haukuttiin, ett ne haisee pahalle.”

Oppilas 2: ”Me ollaan haukuttu ja muslimityttö 1:n kanssa meillä on tullu kerran riitaa, me tapeltiin...Mä en tiä, mistä se alko, mut me tapeltiin kummiskin, me potkittiin ja lyötiin toisiamme.”

Oppilas 3: ”No kun ne ei pidä sanasta neekeri, nii joskus on sanottu silleen, mut ei niitä nyt oo kiusattu.”

Oppilas 22: ”Silleen härnättiin. Silleen jännästi, kun ne jotain sano, niin sit siit jotain. Ja välillä naurettiin silleen, kun ne vastas väärin.”

Oppilaat kertoivat, että muslimitytöt reagoivat hyvin herkästi kiusaamiseen (varsinkin muslimityttö 1). He suuttuivat ja alkoivat myös nimitellä kiusaajiaan, joskus syntyi ihan fyysinen tappelu. Koska kiusaaminen herätti muslimityttöissä voimakkaita tunteita, saattoi se olla omiaan kannustamaan kiusaamista.

Haastattelija: ”Mitä muslimitytöt tekivät, kun heitä kiusattiin?”

Oppilas 22: ”No välkällä ne ainakin ärsynty, ne lähti perään juoksemaan.”

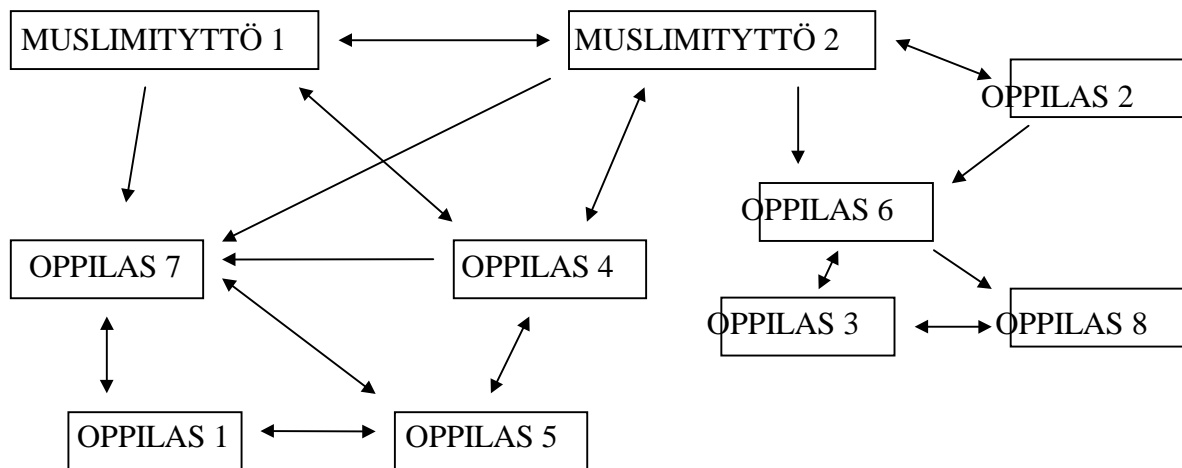
Oppilas 8: ”No yleensä ne rupes väitteleen vastaan ja joskus ehkä tappeleen.”

Oppilas 14: ”No kerto opettajalle ja sitten joskus tuli tappeluita. Ne potki ja hakkas toisiaan.”

6.7. Luokan tyttöjen välisten suhteiden sosiometrinen kuvaus

Tutkimusluokan tyttöoppilaiden sosiometrinen kuvaus voidaan esittää parhaiten kuvion avulla. Kuvio perustuu oppilashaastatteluihin. Haastatteluissa kukin oppilas kertoi kuka tai

ketkä olivat hänen parhaat ystävänsä luokkahuoneyhteisössä. Oppilaat kertoivat myös, kenet he valitsisivat luokan johtajaksi kuvitellulle luokkaretkelle. Haastattelussa kysyttiin oppilailta myös, kuka oli heidän mielestään luokan suosittu ja ihailtu oppilas ja kuka taas oli vähemmän suosittu oppilas, jonka kanssa ei haluaisi asua samassa huoneessa kuvitellun luokkaretken aikana. Esitän tässä vain luokan tyttöjen suhteita kuvaavan kuvion, koska siihen liittyvät myös luokan muslimitytöt. Kukaan tyttö ei maininnut parhaaksi ystäväkseen luokan poikaa, myöskään retken johtajaksi tytöt eivät ehdottaneet poikia. Sosiogrammissa kaksisuuntainen nuoli kuvastaa molemminpuolista ystävyyttä ja yksisuuntainen nuoli yksipuolista ystävyyttä. Kuvioon on lisätty haastattelussa esiin tulleet kuvitellulle luokkaretkelle valitut, suosittu oppilaat sekä vähemmän suosittu oppilaat.



Kuvio 2. Tutkimusluokan tyttöjen sosiaaliset suhteet

Johtaja kuvitellulle luokkaretkelle: Oppilas 7 sai neljä mainintaa, oppilas 3 sai neljä mainintaa ja oppilas 6 sai kaksi mainintaa.

Suosittu oppilas luokalla: Oppilas 3 sai neljä mainintaa, oppilas 8 sai yhden maininnan ja oppilas 1 sai yhden maininnan.

Ei -suosittu oppilas luokalla: Oppilas 8, oppilas 3, oppilas 1, oppilas 5 ja oppilas 2 saivat yhden maininnan.

Tyttöjen sosiaaliset suhteet

Tytöt olivat jakautuneet pääasiassa kahteen ryhmään: muslimityttö 1, muslimityttö 2, oppilas 7, oppilas 4, oppilas 1 ja oppilas 5 muodostivat yhden ryhmän, toisen ryhmän muodostivat oppilas 2, oppilas 6, oppilas 3 ja oppilas 8. Näissä ryhmissä tytöt viihtyivät välituntisin ja

ennen tunnin alkua, samoin ryhmätöitä tehtiin näissä kokoonpanoissa, jos oppilaat saivat itse valita ryhmänsä. Sosiogrammissa herättää huomiota, että muslimityttö 2:lla on kontakteja molempiin luokan tyttöryhmiin.

Episodi 245: Aletaan tehdä ryhmätyötä. Oppilaat jakautuvat niihin ryhmiin, joihin heidät on jaettu edellisellä tunnilla. Muslimityttö 1 ja muslimityttö 2 eivät olleet paikalla silloin, kun ryhmät jaettiin, joten he eivät tiedä, mihin ryhmään he kuuluvat. Luokanopettaja sanoo, että muslimityttö 1 voi mennä toiseen tyttöjen ryhmään ja muslimityttö 2 toiseen ryhmään. Muslimityttö 2 sanoo nopeasti, kumpaan ryhmään hän haluaa mennä (ryhmä on se porukka, jonka kanssa muslimitytöt ovat paljon tekemisissä). Muslimityttö 1 joutuu menemään jäljelle jääneeseen ryhmään, jonka yksi jäsen sanoo, että kyllä sä voit mennä tuohon toiseenkin ryhmään (hän ei selvästikään halua muslimityttö 1:tä ryhmäänsä). Toinen ryhmäläinen sanoo, että muslimityttö 1:lle, että älä tähän tule, jonka seurauksena muslimityttö 1 jättää oman pulpettinsa hieman erilleen muiden ryhmäläisten pulpeteista. Muslimityttö 1 on surullisen näköinen, eikä oikein tiedä, mistä ryhmätyössä on kyse. (Äidinkielen tunti klo 10.30)

Eräs luokan tytöistä kirjoitti ryhmätöihin liittyen seuraavasti:

Parantaa voisi ehkä sitä semmoista ryhmätöihin liittyvää juttua. Olen kuullut täällä luokassa, että jos ope laittaa ryhmät, niin kuuluu aika usein, että en mä ton kaa halua.

Muslimitytöt olivat keskenään hyviä ystävyksiä, he kertoivat tapaavansa toisiaan myös vapaa-aikana ja he kävivät yhdessä samaa tyttökerhoa. Muslimitytöt eivät tavanneet vapaa-aikanaan luokan suomalaisia tyttöjä. Yksi suomalainen tyttö kertoi, että muslimityttö 1 oli vierailut hänen kotonaan. Muslimityttöillä oli kuitenkin hyvin samanlaiset kiinnostuksen kohteet kuin suomalaisilla oppilailta: he juttelivat keskenään pop-tähdistä, pop-musiikista ja elokuvista, mikä tietysti helpotti heidän hyväksymistään.

Episodi 285: Luokan muslimitytöt sekä kaksi luokan muuta tyttöä juttelevat discotanssista, jonka he aikovat esittää koulun vappujuhlassa. He miettivät, minkä discokappaleen valitsevat ja mitä liikkeitä tekevät. Muslimityttö 1 näyttää joitakin tanssiliikkeitä.

Luokan suomalaiset tytöt kertoivatkin, etteivät muslimitytöt eroa kovinkaan paljon suomalaisista tytöistä, ainoastaan pukeutumisen ja puhumisen suhteen, heillä on eri äidinkieli ja he puhuvat huonommin suomea kuin muut luokan oppilaat. Kaikki luokan tyttöoppilaat kertoivat olevansa valmiita auttamaan muslimityttöjä, jos heillä esiintyy vaikeuksia koulussa. Muslimityttöillä oli tapana seisoskella käsi kaulalla oman luokan hyvien ystävien kanssa tai kammata hyvän ystävän hiuksia. Heillä ystävyteen liittyi fyysinen kosketus. Eräs luokan suomalaisista tytöistä ei pitänyt siitä.

Episodi 102: Välitunnilla muslimityttö 1 menee erään luokan tytön lähelle ja yrittää pistää käden kaulalle. Tämä tyttö huutaa vihaisesti, että älä lääpi mua. Muslimityttö 1 jää hämmentyneenä seisomaan paikalleen. (Välitunti klo 12.05)

Kukaan luokan tytöistä ei valinnut muslimityttöjä luokan johtajaksi kuvitellulle retkelle. Retkelle haluttiin johtajaksi sellainen henkilö, joka menestyi koulussa hyvin, herätti luottamusta toisissa oppilaissa ja oli ystävällinen. Hämmästyttävää oli, että luokan suosituiksi ja ei-suosituiksi oppilaiksi saivat samat oppilaat mainintoja. Suosittuina pidettiin sellaisia tyttöjä, jotka pärjäsivät hyvin koulussa sekä sellaista tyttöä, joka oli paljon äänessä ja käyttäytyi rohkeammin kuin muut luokan tytöt. Toisaalta koulussa menestyminen ja äänekäs käyttäytyminen ärsytti joitakin luokan tyttöjä. Muslimitytöt olivat hillittyjä omassa luokkayhteisössään eivätkä he pärjänneet ihan niin hyvin koulussa kuin muut tytöt, joten he eivät herättäneet luokan muissa tytöissä ääripään tunteita. Heitä ei ehkä tässä suhteessa koettu uhkana, eikä heitä tarvinnut kadehtia.

Muslimityttö kirjoitti luokastaan seuraavasti:

Minä tulin toiselle luokalle tälle luokalle. Kun minä tulin tälle luokalle, minua ensin kiusattiin ja haukuttiin. Silloin kun oli välitunti, minä jouduin olemaan yksin, mutta nyt ei ole enää sellaisia asioita. Meillä on nyt kiva luokka, kaikki me ollaan kavereita tai pojat ovat kavereita ja tytöt ovat kavereita, mutta pojat ja tytöt eivät ole kavereita. Kaikki meidän luokan tytöt ovat kivoja, mutta pojat ovat tyhmiä. Minä en tykkää heistä, koska he ovat ärsyttäviä...

6.8. Muslimityttöjen koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet

Muslimityttöjen koulunkäyntiin liittyivät oleellisesti oppimisvaikeudet, mitkä johtuivat pitkälti muslimityttöjen vaikeuksista ymmärtää ja tuottaa kirjoitettua suomen kieltä. Yhteistyö vanhempien kanssa oli luokanopettajan mielestä vaikeaa. Lisäksi muslimityttöjen on ollut vaikea sopeutua tiettyihin koulun tapoihin: he myöhästelevät usein aamutunneilta eivätkä halua mennä välitunneilla ulos.

Oppimisvaikeudet

Muslimityttöillä oli vaikeuksia tiettyjen aineiden kanssa. Kumpikin tyttö puhui hyvin suomen kieltä, mutta suomen kielen kirjallinen tuottaminen aiheutti vaikeuksia. Suomea toisena kielenä opettava opettaja kertoi, että somaleilla yleensäkin on vahvuutena suomen kielen puhuminen, koska suomen kieli on ääntämiseltään samankaltainen somalian kielen kanssa ja koska Somaliassa on vahva puhekulttuuri, runsas runous ja tarinoiden kerronta, kirjoitettu kieli on kehittynyt Somaliassa vasta 1900-luvun puolivälin aikoihin. Heikkoutena muslimityttöillä oli suomen kielen kielioppi, kirjoitettu kieli ja kielen rakenne. Aineena äidinkieli oli muslimityttöille vaikeaa ja vaikeudet siinä tietysti heijastui myös muihin aineisiin. Maantiedon tai biologian koe saattoi mennä muslimityttöiltä huonosti, koska kokeessa oli paljon vieraita sanoja, eivätkä muslimitytöt siten ymmärtäneet kysymyksiä.

Haastattelija: ”Millaiseksi arvioisit muslimityttöjen suomen kielen taitoja? Miten he pärjäävät sillä?”

Luokanopettaja: ”Kyllä ne pärjää tuolla kaupassa ja kioskeilla ja ulkomaailmassa ihan kohtalaisen hyvin, mutta sitten jos pitää todella tehdä jotain kirjallista hommaa, niin se on vaikeaa johtuen tietysti myöskin siitä, että suomen kieli on puhuttuna ja kirjoitettuna kielenä täysin erilainen.”

Haastattelija: ”Millaisia vaikeuksia heillä on suomen kielessä?”

Luokanopettaja: ”Se oikeestaan vähän vaihtelee. Jonakin päivänä saattaa tulla hyvinkin hyvää kirjoitusjälkeä, ymmärrettävää, mutta joskus tulee valtavasti virheitä sanojen oikeinkirjoituksessa, lauseenmuodostuksessa, oikeestaan ihan kaikessa.”

Myös matematiikka tuotti muslimityttöille vaikeuksia, erityisesti muslimityttö 2:lle. Mekaaniset laskutoimitukset, kuten kertotaulu onnistui hyvin, mutta kun tietoa piti soveltaa

jossakin muussa yhteydessä, se tuotti jo vaikeuksia. Muslimityttö 1 kertoi, että hänen mielestään matematiikka on melko vaikeaa, helppoja hänen mielestään olivat kertotaulu, plus- ja miinuslaskut. Muslimityttö 2:en mielestä matematiikka oli koulun epämieluisin aine, koska se oli hänelle vaikeaa. Muslimityttö 2 kertoi, että hän pärjää huonosti matematiikan kokeissa.

Haastattelija: ”Mistä aineesta sä saat kaikkein huonoimpia tuloksia?”

Muslimityttö 2: ”Matematiikasta (naurahtaa), vitosia, mä olen tosi huono siinä.”

Haastattelija: ”Millaisista kouluun liittyvistä asioista sun äiti on kiinnostunut?”

Muslimityttö 2: ”Mun äiti on kiinnostunut siitä, mun äiti sanoo aina, että sun pitää oppia matematiikkaa, mä en kyllä ikinä opi, se osaa niin hyvin matematiikkaa.”

Haastattelija: ”Onko sun äiti kiinnostunut sun koetuloksista?”

Muslimityttö 2: ”Joo, hermoissaan, kun mä sain siitä viime matikan kokeesta vitosen. Mä sain kotiarestia, mä en saa kattoa viikkoon telkkaria (naurahtaa).”

Luokanopettaja kertoi, että muslimityttö 2:n kokeet menivät yleensä huonommin kuin mitä hän oli olettanut. Muslimityttö kertoikin, että hän jännitti kovasti kokeita.

Haastattelija: ”Miten muslimityttö 2 pärjää kokeissa?”

Luokanopettaja: ”Kokeessa huonommin kuin todellinen osaaminen näyttäisi. Mahtaako jännittää? Muslimityttö 2:lla on aika ankara koti ja siellä kuitenkin edellytetään, että hän menestyisi ja luulen, että tämä osaltaan ahdistaa ja vaikeuttaa sitä kokeessa keskittymistä.”

Muslimitytöt olivat melko passiivisia oman luokan tunneilla. He viittasivat hyvin harvoin, eivätkä ottaneet osaa tunneilla käytäviin keskusteluihin. He ehkä tunsivat itsensä epävarmoiksi käyttämään suomen kieltä koko luokan kuullen. Taustalla saattoi olla pelko, että heille nauretaan, jos he vastaavat väärin tai puhuvat jotenkin oudosti.

Haastattelija: ”Viittaatko sä aina silloin, kun sä tiedät oikean vastauksen?”

Muslimityttö 1: ”En.”

Haastattelija: ”Miksi?”

Muslimityttö 1: ”Koska mä pelkään, että se on väärin.”

Haastattelija: ”Viittaatko sä silloin, jos sä olet epävarma vastauksestasi?”

Muslimityttö 2: ”No en, en mä yleensäkään viittaa.”

Haastattelija: ”Miksi sä et viittaa?”

Muslimityttö 2: ”En mä viitti.”

Eräällä matematiikan tunnilla käytiin läpi peilausta, opettaja piirsi taululle aakkoset ja sitten oppilaat miettivät, millaisia kirjaimista tulee, kun ne peilataan. Muslimityöille tämä tuotti vaikeuksia ja luokanopettaja arveli vaikeuksien johtuvan siitä, että muslimit eivät rohkaise lapsiaan piirtämään tai askartelemaan, koska muslimit eivät hyväksy ihmisten ja eläinten kuvia, tällöin peilaus ja kuvioden hahmottaminen voi tuottaa vaikeuksia. Tiedon soveltamisen vaikeus voi juontaa juurensa myös siitä, että islamissa korostuu Koraanin ulkoaoppiminen, joten muslimien oppimiskäsityksessä ulkoaoppimisella saattaa olla vankka sija. Muslimityöt osasivat monia suuria ulkoa islamin tunnilla, mutta kun islamin opettaja kysyi, että mitä mikin suura tarkoitti, eivät muslimityöt osanneet vastata siihen.

Muslimityttö 1:tä vaivasi se, että hän oli luokkatovereitaan kaksi vuotta vanhempi. Hän oli puhunut aikaisemmin suomi toisena kielenä opettajalle, että hän aikoo opiskella kesällä niin paljon, että voi siirtyä omanikäistensä luokalle. Huomattuaan miten paljon työtä se vaatii ei hän enää puhunut asiasta. Luokanopettajan ja suomea toisena kielenä opettavan opettajan mukaan muslimityttö 1:en taidot eivät riittäisi siihen, että hän ottaisi omatoimisesti opiskellen ikätoverinsa kiinni.

Luokan muut oppilaat arvelivat, että muslimityöillä olisi eniten vaikeuksia äidinkielessä (suomen kielessä). Matematiikan sekä maantiedon ja biologian arveltiin myös olevan vaikeita muslimityöille. Suomen kielen he uskoivat olevan vaikeaa, koska muslimityöt eivät puhuneet sitä äidinkielenään ja koska heillä oli paljon virheitä kirjoituksessa. Matematiikan uskottiin olevan vaikeaa myös sen takia, että siinä muslimityöillä esiintyi paljon virheitä. Maantiedossa ja biologiassa taas on niin paljon vaikeita sanoja, että niiden uskottiin olevan sen takia vaikeita muslimityöille.

Vaikeudet yhteistyössä vanhempien kanssa

Luokanopettaja kertoi, että yhteistyö muslimityttöjen vanhempien kanssa puuttui käytännöllisesti katsoen kokonaan. Yhteistyö oli rajoittunut kaikille oppilaille lähetettäviin kirjeisiin ja viestivihkoon, jonka välityksellä lähetetään tiedotteita oppilaiden kotiin. Luokanopettaja oli nähnyt kerran kummankin muslimityön vanhemmat. Jos vanhemmilla oli

jotain kouluun liittyvää asiaa, he kääntyivät suoraan rehtorin puoleen. Muslimityttö 2:en äiti oli ottanut yhteyttä kouluun asioissa, joiden hän koki olevan ristiriidassa islamin oppien kanssa kieltäen esimerkiksi muslimityttö 2:ta tutustumasta kirkkoon.

Haastattelija: ”Millaista on yhteistyö muslimityttö 2:en vanhempien kanssa?”

Luokanopettaja: ”Ei sitä ole. Silloin, jos jotakin ongelmia on, muslimityttö 2:en vanhemmat on tottunut kommunikoidaan suoraan rehtorin kansliaan...”

Haastattelija: ”Entäs sitten muslimityttö 1:en vanhempien kanssa?”

Luokanopettaja: ”Muslimityttö 1:en isän olen nähnyt siinä vaiheessa, kun muslimityttö 1 tuotiin mun luokkaan, en sen jälkeen. He eivät, vanhemmat eivät tule mihinkään meidän yhteisiin pikkujouluihin eikä todistustenjakotilaisuuksiin eikä retkille, jos on ollut yhteisiä retkiä, eivät he osallistu tällaisiin.”

Vanhempien kommunikointi suoraan rehtorin kanssa saattaa viitata siihen, että koska rehtori on mies, hän herättää enemmän kunnioitusta muslimityttöjen vanhemmissa. Islamin uskossa miehellä on ylin auktoriteetti, joten muslimityttöjen vanhemmat ehkä ajattelevat, että miesrehtori pystyy paremmin vaikuttamaan asioihin kuin luokan naisopettaja. Muslimityttöjen vanhempien osallistumattomuus pikkujouluihin on ymmärrettävää, koska islamissahan ei juhlita joulua.

Muslimityttöjen vanhemmilta ja opettajilta puuttui myös yhteinen kieli, vanhemmat eivät osanneet puhua kovinkaan paljon suomea. Suomi toisena kielenä opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että yhteisen kielen puuttuminen ei voi olla syynä yhteistyön puuttumiselle, koska apuna voidaan käyttää tulkkia ja tulkkipalveluita on hyvin saatavilla. Kenttätyövaiheeni aikana näin kerran muslimityttö 2:en äidin, joka tuli koululle suomi toisena kielenä tunnin lopussa. Muslimityttö 2 toimi tulkkina äitinsä ja suomi toisena kielenä opettajan välillä.

Episodi 151: Muslimityttö 2:en äiti tulee koululle, koska hänen kaksi poikaansa eivät ole tulleet kotiin koulun jälkeen. Suomi toisena kielenä opettaja juttelee muslimityttö 2:en äidin kanssa hänen vanhimman poikansa ja muslimityttö 2:en koulumenestyksestä. Muslimityttö 2 toimii tulkkina. Vähän ennen kello kahta iltapäivällä muslimityttö 2 sanoo suomi toisena kielenä opettajalle, että hänen äitinsä pitää mennä rukoilemaan. Opettaja antaa muslimityttö 2:lle avaimen ja muslimityttö 2 vie äitinsä tyhjään luokkaan rukoilemaan. (Suomi toisena kielenä klo 13.45)

Suomi toisena kielenä opettaja kertoi, että muslimityttö 2:en äiti tulee aina välillä ilmoittamatta hänen tunnilleen ja he vaihtavat muutaman sanan keskenään. Myös muslimityttö 2 kertoi haastattelussaan, että hänen äitinsä on erityisen kiinnostunut suomen kielen tunteista ja siitä, miten hän pärjää suomen kielessä.

Vaikeudet noudattaa tiettyjä koulun tapoja

Muslimitytöt myöhästyivät erittäin usein aamutunneilta muutaman minuutin. Luokanopettaja epäili, että heillä ei ollut herätyskelloa ollenkaan ja että he suhtautuivat aikaan eri tavoin kuin suomalaiset, he eivät olleet tottuneet elämään kellon mukaan. Luokan muut oppilaat olivat aina ajoissa aamutunneilla (havainnointijakson aikana).

Episodi 302: Muslimityttö 1 ja muslimityttö 2 myöhästyvät noin viisi minuuttia tunnin alusta, he tulevat yhdessä tunnille ja sanovat hiljaa, että anteeksi. Aamunavaus on menossa. Aamunavauksen jälkeen opettaja sanoo muslimityöille, että on kohteliasta kertoa, miksi on myöhässä. Muslimityttö 2 naurahtaa, on vähän hämillään ja sanoo, että mä heräsin vasta puolelta. Muslimityttö 1 kohauttaa olkapäitään ja sanoo, että mä heräsin myöhään. (Musiikin tunti klo 9.05)

Muslimitytöt myöhästelivät ainoastaan aamutunneilta, muille oman luokan tunneille he tulivat ajoissa. Islamin tunnit, somalian kielen tunnit ja suomi toisena kielenä tunnit muodostivat taas poikkeuksen, näiltä tunneilta muslimitytöt myöhästyivät usein. Somalian kielen tunneille ja islamin uskon tunneille oppilaat valuivat omia aikojaan, erään islamin tunnin alussa luokassa olivat paikalla vain minä ja islamin opettaja. Islamin opettaja olikin usein vihainen siitä, kun tuntia ei päästy aloittamaan ajoissa.

Episodi 188: Vain islamin opettaja ja minä olemme paikalla luokassa. Muslimityttö 1 ryntää luokkaan ja kysyy, että missä muslimityttö 2 on. Hän sanoo, että hän menee hakemaan muslimityttö 2:en. Muslimityttö 1 on poissa muutaman minuutin, sitten hän tulee luokkaan muslimityttö 2:en ja erään toisen somalitytön kanssa. Opettaja kysyy tytöiltä vihaisesti, että tietävätkö he paljon kello on. Muslimityttö 2 selittää, että hän luuli opettajan olevan kipeä. Opettaja on närkästynyt. (Islamin tunti klo 12.20)

Haastatteluissaan muslimitytöt myönsivät, että he myöhästyvät usein aamutunneilta. Muslimityttö 1 kertoi, että hänen on vaikea herätä aamulla aikaisin. Muslimityttö 2 taas kertoi, että hän pitkittää aamutoimiaan viimeiseen saakka, kunnes tulee kiire.

Välitunneille meno on tuottanut muslimityöille myös vaikeuksia. Luokanopettaja oli joutunut huomauttamaan asiasta moneen kertaan, myös muut opettajat olivat puuttuneet asiaan, kun muslimitytöt oleskelivat välituntisin käytävillä, mikä oli kiellettyä. Luokanopettaja arveli, että muslimitytöt eivät halunneet mennä ulos kylmällä säällä, heillä kun oli päällään aina hameet, jotka eivät paljoa lämmittäneet talvipakkasilla. Haastatteluissaan muslimitytöt kertoivat, että talvisin he eivät vietä aikaansa ulkona koulun jälkeen, koska on niin kylmä.

Muslimityttöillä ei ollut paljon poissaoloja, mutta luokanopettajaa ja suomea toisena kielenä opettavaa opettajaa harmitti, että muslimitytöt eivät ilmoittaneet koululle, jos he olivat poissa.

6.9. Muslimityttöjen koulunkäyntiin liittyvät myönteiset asiat

Paitsi vaikeita asioita tulisi korostaa myös myönteisiä asioita, jotka liittyvät maahanmuuttajien koulunkäyntiin. Tutkimusluokan muslimioppilaille on varmasti enemmän vaikeuksia verrattuna suomalaiseen keski-oppilaiseen, mutta heidän koulunkäyntiinsä liittyi myös positiivisia asioita. Muslimitytöt suhtautuivat vastuuntuntoisesti ja innokkaasti koulukäyntiin kaikista vaikeuksista huolimatta. Heillä oli joku aine, englanti, jossa he pärjäsivät hyvin ja saivat hyviä tuloksia. Myös se on nähtävä erittäin myönteisenä asiana, että he olivat solmineet ystävyssuhteita luokan suomalaisten tyttöjen kanssa. Tätä asiaa käsitelin jo aiemmin kappaleissa Suomalaisten oppilaiden suhtautuminen muslimityttöihin ja Luokan tyttöjen välisten suhteiden sosiometrinen kuvaus.

Suhtautuminen koulunkäyntiin

Muslimityttöjen käyttäytymisestä ja haastatteluista voi päätellä, että heillä oli myönteinen suhtautuminen kouluun. Suurinta osaa kouluaineista muslimitytöt pitivät mukavina ja tärkeinä. He tekivät kotitehtävät ja valmistautuivat kokeisiin. Tuntien aikana he kuuntelivat tarkasti opetusta ja toimivat opettajan antamien ohjeiden mukaan. Kenttätyövaiheeni aikana muslimityttö 1 sai yhden merkinnän kotitehtävän tekemättä jättämisestä, muslimityttö 2 ei saanut yhtään unohdusmerkintää.

Haastattelija: ”Onko sun mielestä kotitehtävät tärkeitä?”

Muslimityttö 1: ”Joo.”

Haastattelija: ”Jaksatko sä aina tehdä kotitehtävät?”

Muslimityttö 1: ”Joo.”

Haastattelija: ”Kuinka paljon aikaa sulla menee kotitehtävien tekemiseen?”

Muslimityttö 1: ”Tunti tai kaksi tuntia.”

Haastattelija: ”Mistä sä tiedät, kun sä luet esimerkiksi kokeeseen, että sä olet oppinut jonkun asian?”

Muslimityttö 1: ”Koska mun isosisko kuulustelee, hän kysyy multa kaikki asioita, jotka siinä lukee. Mä harjoittelen niitä.”

Muslimitytöt tiesivät, millaista käyttäytymistä oppilailta odotetaan tuntien aikana ja he käyttäytyivät sen mukaan. Luokanopettajaansa he suhtautuivat kunnioittavasti.

Haastattelija: ”Voiko sun mielestä opettajalle sanoa vastaan?”

Muslimityttö 2: ”Ei, opettaja on niinku sun vanhemmat, sun pitää totella, mitä opettaja sanoo. Jos opettaja sanoo, että tämä on oikein, niin silloin se on oikein.”

Myös luokanopettaja oli sitä mieltä, että muslimitytöt viihtyivät hyvin koulussa, tekivät kotitehtävät ja valmistautuivat kokeisiin. Muslimitytöt käyttäytyivät hyvin tuntien aikana eikä heillä ollut paljon poissaoloja.

Haastattelija: ”Oletko sitä mieltä, että muslimityttö 2 on innostunut koulunkäynnistä?”

Luokanopettaja: ”On mun mielestä. Hän on kuitenkin iloinen ja myönteinen. Aikaisemmin kun seurasin häntä ekalla ja tokalla, hän oli enemmän sellaisen umpimielisen näköinen. Nyt hän hymyilee useammin ja nähdäkseni kuitenkin myöhästelyistä huolimatta tulee ihan mielellään kouluun. Ei ole sellaista lintsasta esiintynyt.”

Haastattelija: ”Entäs sitten muslimityttö 1, onko hän kiinnostunut koulunkäynnistä?”

Luokanopettaja: ”Kyllä mä uskon, että hän on motivoitunut ja haluaisi myös menestyä.”

Haastattelija: ”Käyttäytyvätkö muslimitytöt sun mielestä hyvin tuntien aikana?”

Luokanopettaja: ”Minun tunneilla kyllä, mutta nyt on sitten kuultu, että muiden tunneilla ei. Murrosikä alkaa kyllä tulla näkyviin, varsinkin muslimityttö 1:en kohdalla.”

Englannin kielessä pärjääminen

Kumpikin muslimityttö piti erityisesti englannista kouluaineena ja he pärjäsivätkin siinä hyvin, erityisesti muslimityttö 1. Englannin tunneilla muslimityttö 1 oli aktiivinen, hän viittasi paljon ja oli lukenut läksyt huolella. Myös muslimityttö 2 viittasi jonkun verran ja yritti enemmän kuin muilla tunneilla.

Episodi 141: Läksynä ollut kappale esitetään dialogina luokan edessä. Kummatkin luokan muslimitytöt viittaavat innokkaasti, kun valitaan dialogin esittäjät. Muslimityttö 1 on selvästi pettyneen näköinen, kun hän ei saa osaa. Hän sanoo, että mä en saa ikinä esittää. (Englannin tunti klo 12.25)

Muslimitytöt kertoivat, että he saivat parhaat koetulokset englannista. Myös englannin aineopettaja kertoi olevansa tyytyväinen muslimityttöjen menestymiseen englannissa. Luokan muutamat oppilaat olivat myös huomanneet, että muslimitytöt pärjäsivät koulussa parhaiten englannin tunneilla, koska he viittasivat silloin paljon ja lukivat läksynsä hyvin.

Episodi 146: Tunnin lopussa englannin opettaja jakaa kokeet. Muslimityttö 2 saa 7,5. Hän ei ole tulokseen tyytyväinen ja sanoo, että mä oon tyhmä, maailman tyhmin oppilas. Muslimityttö 1 saa 9- ja on tuloksesta tosi iloinen, hän levittää kätensä ilmaan. Luokasta lähdetessä muslimityttö 1 sanoo opettajalle, että good bye my dear teacher. Muslimityttö 2 sanoo opettajalle, että mä sain huonon numeron. Opettaja lohduttaa ja sanoo, ettei se ole huono. (Englannin tunti klo 13.00)

7. MUSLIMITYTÖT MATKALLA KOHTI ONNISTUNUTTA INTEGRAATIOTA

Islaminusko tuo muslimityttöjen arkipäivään piirteitä, jotka vaikuttavat myös koulupäivän kulkuun. Konkreettisesti se näkyi joka päivä tyttöjen pukeutumisessa. He pukeutuivat islamin antamien ohjeiden mukaan peittäen päänsä huivilla ja pukeutuen pitkään hameeseen ja käsivarret peittävään puseroon. Ruokailuun uskonto vaikutti siten, että muslimitytöt söivät kasvisruokaa, jolloin he tiesivät, etteivät söisi vahingossa sianlihaa tai muuta heiltä kiellettyä ravintoa. Muslimitytöt eivät tavallisesti rukoilleet koulussa, mutta he tiesivät, että voisivat

rukoilla tyhjässä luokissa. Paastokuukautena tytöt harjoittelivat paastoamista muutamana päivänä viikossa. Muslimitytöt saivat oman uskontonsa opetusta, ja islamin juhlapäivinä he saivat olla pois koulusta.

Luokan oppilaista suurin osa suhtautui muslimityttöihin joko ystävällisesti tai neutraalisti. Muslimitytöt olivat keskenään hyviä ystäviä, mutta heillä oli luokallaan myös muutama suomalainen tyttökaveri. Kaikki luokan tyttöoppilaat kertoivat pitävänsä muslimityttöistä. Suurin osa luokan pojista suhtautui muslimityttöihin neutraalisti kiinnittämättä heihin suurtakaan huomiota, mutta poikien keskuudessa oli havaittavissa myös halveksivaa ja vihamielistä suhtautumista. Valtaosa luokan oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että muslimitytöt eivät poikkea kovinkaan paljon luokan muista suomalaisista tytöistä, vain ulkonäön, pukeutumisen ja kielen suhteen.

Muslimityttöillä oli oppimisvaikeuksia tietyissä aineissa. Nämä vaikeudet johtuivat suurelta osin puutteellisesta suomenkielestä. He osasivat puhua suomea hyvin, ja ymmärsivät puhuttua kieltä, mutta kirjoitetun kielen kanssa oli vaikeuksia. Luokanopettaja koki, että yhteistyö oli vaikeaa muslimityttöjen vanhempien kanssa, koska heillä ei ollut yhteistä kieltä ja koska vanhemmat eivät ottaneet yhteyttä luokanopettajaan, vaan suoraan rehtoriin. Muslimityttöillä oli myös vaikeuksia sopeutua tiettyihin koulun tapoihin. He myöhästelivät usein aamutunneilta eivätkä halunneet mennä välituntisin ulos. Kuitenkin muslimitytöt suhtautuivat kouluun myönteisesti, he eivät lintsanneet koulusta ja pyrkivät tekemään kotitehtävät tunnollisesti. Englanninkieli oli aine, jossa molemmat muslimitytöt menestyivät hyvin.

Vaikka muslimitytöt tulivat somalialaisesta ja islamilaisesta kulttuurista, jotka poikkeavat paljon suomalaisesta kulttuurista, olivat he onnistuneet hyvin säilyttämään tietyt tärkeät asiat omasta kulttuuristaan ja omaksumaan uusia piirteitä suomalaisesta kulttuurista. Voidaan siis sanoa, että työssä aiemmin käsitellyn Berryn akkulturaatioteorian mukaan muslimitytöt olivat saavuttaneet integraation vaiheen. Tytöt olivat ylpeitä omasta uskonnostaan ja halusivat vapaaehtoisesti pukeutua uskontonsa mukaan. Juuri peruskouluiässä yhdenmukaisuuden paine on kova, mutta muslimitytöt eivät kokeneet hämmentäväksi tilannetta, jossa suomalaiset oppilaat kyselivät heiltä, miksi he pukeutuvat siten kuin pukeutuvat. Tietysti uskonnosta on tärkeä omaksua myös muita asioita kuin pelkkä pukeutuminen. Muslimitytöt olivat islamin tunneilla erityisesti kiinnostuneita siitä, mitkä asiat ovat heille sallittuja ja mitkä taas eivät ole,

ja uskonnon syvin olemus jäi ehkä hämärämmäksi. Toisaalta uskonasiat ovat vaikeita asioita, jotka sisäistää ehkä myöhemmin, kun ikää on tullut lisää. Muslimityttöjen kiinnostuksen kohteet olivat samoja kuin luokan muiden tyttöjen, he olivat kiinnostuneita pop-musiikista, elokuvista ja tanssimisesta, mitkä eivät ole hyväksytyjä asioita islamin uskossa. Nämä asiat vaikuttavat pinnallisilta, mutta ne liittyvät kuitenkin oleellisesti länsimaissa nuorten ja varhaisnuorten elämään.

Muslimitytöt olivat hyvin omaksuneet koulun tavat (lukuunottamatta myöhästelyitä ja välitunneilla sisällä oloa). He eivät lintsanneet koulusta, tiesivät miten oppitunneilla tulee käyttäytyä, tekivät kotitehtävät ja valmistautuivat kokeisiin. Tässä on varmasti ollut apuna muiden oppilaiden hyvä esimerkki ja luokanopettajan jämäkkä ote. Luokalla ei esiintynyt kovinkaan paljon järjestyshäiriöitä. Luokanopettajalla oli aito auktoriteettiasema, jonka kaikki oppilaat tunnustivat haastatteluissa. Opetus oli opettajajohtoista, mutta lapsikeskeistä. Luokanopettaja suhtautui neutraalisti muslimityttöjen uskontoon, mutta hän ymmärsi heitä ja hyväksyi heidän pukeutumisensa, joka liittyi heidän uskontoonsa ja aamutunneilta myöhästelyt osana heidän somalialaista kulttuuriaan, jossa kellolla ei ole niin suurta merkitystä kuin Suomessa. Luokanopettaja oli puuttunut muslimityttöjen kiusaamiseen heti alusta lähtien, mikä oli vähentänyt kiusaamista oleellisesti, ja hän oli rohkaissut muslimityttöjä ja luokan muita tyttöjä solmimaan kaverisuhteita. Nämä kaverisuhteet lisäsivät muslimityttöjen viihtymistä koulussa. Niinpä luokanopettajalla on suuri osuus siinä, että muslimityttöjen integraatio luokkaan on onnistunut niin hyvin.

Muslimityttöjen hyvä suomenkielen puhetaito on auttanut heidän sopeutumistaan. He ovat myös asuneet Suomessa jo pidemmän aikaan, toinen tytöistä on asunut viisi vuotta ja toinen seitsemän vuotta, mikä myös helpottaa sopeutumista. Muslimitytöt kertoivat, että heidän vanhempansa ovat kiinnostuneita heidän koulumenestyksestään; he muistuttavat läksyjen teosta ja kokeisiin lukemisesta. Isommat sisarukset taas auttavat läksyjen teossa ja kokeisiin valmistautumisessa. Muslimityttöjen kotona tyttöjä kannustetaan koulunkäynnissä. Koulussa menestymistä voisi kuitenkin auttaa muslimityttöjen vanhempien ja koulun välinen tiiviimpi yhteistyö. Toisaalta vanhempien yhteistyön vähäisyyden ymmärtää, kun ajattelee, että Somaliassa peruskoulua käy puolet ikäluokasta ja keskeyttämisprosentti on korkea, etenkin tyttöjen kohdalla (Kettunen, Laatu & Yli-Paunu 1984: 38). Somaliassa koulunkäynti ei ole

samalla tavalla mahdollista verrattuna Suomeen, eikä koulutusta ehkä arvosteta yhtä paljon kuin Suomessa.

8. TUTKIJAN ROOLI

Soveltaessaan etnografista tutkimusotetta tutkija on osa tutkimusprosessia, mikä on monella tavalla vaativaa. Ensinnäkin tutkijan rooli liittyy tutkimuksen subjektiivisuuteen. Tutkija on aina oman kulttuuriperimänsä tuote, vaikka hän pyrkii eroon tutkimusprosessissa omista ennakkoluuloistaan ja stereotyyppisestä ajattelustaan. Tutkija pyrkii myös tutkimuskohteensa kokemusmaailman tavoittamiseen ja tutkimuskohteensa kontekstikeskeiseen ymmärtämiseen. Subjektiivisuus tulisi kuitenkin nähdä voimana, jossa tutkija pyrkii käyttämään niin sanotun kurinalaisen subjektiivisuuden tekniikkaa. (LeCompte 1987: 43.)

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija käyttää sellaisia menetelmiä, joiden avulla tutkija voi olla osallisena tutkimuskohteiden kokemuksissa. Tämä edellyttää tutkimuskohteiden kielen ymmärtämistä ja kykyä kommunikoida heidän kanssaan siten, että tulee itse ymmärretyksi. Tässä tutkimuksessa tuli pari kertaa ongelmia kommunikaatiossa lasten kanssa. Lapsi on vaativa haastateltava. Toisaalta lastentarhanopettaja -taustani oli tutkimusprosessin kannalta myönteinen asia, koska olin tottunut kommunikoimaan lasten kanssa.

Tutkija on myös kenttätyöntekijä, hän toimii siellä, missä tutkimuksen osalliset. Tutkijan rooliin kuuluu ihmiskontaktien solmiminen, mikä edellyttää tutkijalta tietynlaista itsensä markkinointia ja luottamuksen herättämistä. Erityisesti tutkimuksen käynnistäminen oli vaativa vaihe. Oli vaikeaa löytää sopivaa luokkaa ja yhteistyöhaluista luokanopettajaa. Ajatus siitä, että opetusta seuraa aina joku ulkopuolinen henkilö, ei miellyttänyt opettajia.

Kenttätyövaihe tutkimusluokassa sujui ongelmitta. Luokanopettajan ja oppilaiden suhtautuminen oli myönteistä koko kenttätyövaiheen ajan. Luokanopettaja oli innostunut tutkimushankkeestani ja opasti minua pitkin matkaa.

Oli tärkeää herättää luottamus luokanopettajassa tietojen saantia ajatellen, mutta oli tärkeää saada opettaja luottamaan myös tutkijan asiantuntemukseen, eli siihen, että tutkija osaa käsitellä saamansa luottamukselliset tiedot siten, ettei opettaja tule vahingoittaneeksi

luottamuksellisuudellaan esimerkiksi oppilaitaan. Ystävän rooli liittyi luokanopettajan lisäksi kommunikointiin oppilaiden kanssa. Haastattelutilanteet helpottuivat, kun oppilaat suhtautuivat tutkijaan ystävänä. Asiantuntijan roolissa minun tarkoitukseni oli saada oppilaat kiinnostumaan tutkimuksestani. Halusin korostaa, että on kysymys tärkeästä hankkeesta, jossa oppilaiden panos on keskeinen.

9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkijan asema liittyy oleellisesti tutkijan rooliin, jota kuvasin edellisessä kappaleessa. Tältä osin tutkimuksen luotettavuutta voidaan pitää melko hyvänä, mistä on osoituksena tutkimusluokan opettajan yhteistyöhalukkuus sekä oppilaiden innostunut ja asiallinen suhtautuminen tutkimushankkeeseen. Oppilasinformaattien valinnassa ei ollut ongelmia, koska haastattelin kaikki oppilaat. Joidenkin oppilaiden haastattelujen myötä kertyi arvokkaampaa tietoa kuin toisten. Tämän tutkimuksen kannalta arvokkaimpia informaattoreita olivat ne oppilaat, jotka pystyivät selkeästi ilmaisemaan omia ja muiden oppilaiden ajatuksia ja tunteita. Molemmat muslimityöt osoittautuivat puheliaiksi ja sain heiltä paljon tutkimusta hyödyttävää tietoa. Tutkimuksen kannalta oli erittäin tärkeää, että luokanopettaja suhtautui myönteisesti haastatteluihin, sain viettää oppilaan kanssa haastattelussa niin pitkän ajan kuin oli tarpeellista. Muutaman oppilaan oli vaikea irtautua virallisesta oppilaan roolista, mikä saattoi johtua siitä, että he pelkäsivät mielipiteidensä tulevan opettajan tietoon. Paljon tällaista ilmiötä ei kuitenkaan esiintynyt.

Oppilashaastatteluissa jouduin pari kertaa tilanteeseen, jossa oppilas ei ymmärtänyt kysymystäni tavalla, jolla olin tarkoittanut. Haastattelu on kuitenkin menetelmänä siinä mielessä kiitollinen, että asiaa voi lähestyä uudella tavalla, jos haastattelija huomaa, että haastateltava ei ymmärtänyt kysymystä.

Tutkijan läsnäolo ei aiheuttanut luokan oppilaissa poikkeuksellista käyttäytymistä tai vastustusta. Opettajan osalta pitäisin tutkijan vaikutusta olemattomana. Vietin aikaa luokanopettajan kanssa myös epävirallisissa yhteyksissä ja juttelimme paljon. Weick on sitä mieltä, että jos henkilöitä havainnoidaan tutuissa olosuhteissa, he unohtavat melko nopeasti olevansa tarkkailun kohteena ja toimivat luonnollisella tavalla. Jos käyttäytyminen poikkeaa huomattavasti tavanomaisesta havaitsee tutkija sen helposti, varsinkin lasten suhteen.

(Uusikylä 1980: 51.) Tässä tutkimuksessa on pyritty tuomaan esille sekä opettajan että oppilaiden oma kokemus. Vakuudeksi tästä on tutkimukseen liitetty kenttä tapahtumien kuvauksia ja otteita haastatteluista.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan yleisesti ottaen pitää hyvänä, sillä aineistoa hankitaan usealla eri menetelmällä (observointi, haastattelut, kirjoitelmat, keskustelut) ja aineisto tallennetaan usealla eri tavalla (kenttämuistiinpanot, äänitykset). Etnografisen tutkimuksen luotettavuus jää viime kädessä lukijoiden päätettäväksi. Tutkija voi vaikuttaa tähän asiaan raportoinnillaan. Tekstin tulee olla ymmärrettävää ja luettavaa.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus eikä tuloksia voi perinteisessä mielessä luokitella yleistettäväksi. Voidaan ajatella, että luokkahuoneyhteisötutkimus tapaustutkimuksena voi paljastaa joitakin suomalaisen kansainvälistyvän koulun tyypillisiä piirteitä.

10. POHDINTAA

Etnografisen tutkimusotteen soveltaminen luokkayhteisön arkipäivän tutkimukseen ei ole ollut täysin ongelmaton. Aineiston runsaus, metodologian opiskelu pelkästään kirjallisuuden avulla sekä raportointi ovat olleet suuria haasteita tälle tutkimukselle. Kuitenkin katson, että etnografinen tutkimusote soveltui hyvin tähän tutkimukseen. Jos nyt lähtisin uudestaan kentälle tämän tutkimuksen myötä saatujen kokemusten jälkeen, tekisin jotkut asiat eri tavoin. Ensinnäkin olisi hyvä, jos tutkimuksen osalliset voisivat lukea tutkimustuloksia tutkimuksen edistymisen eri vaiheissa, mikä lisäisi tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta varaisin kenttätyöskentelyyn pidemmän ajanjakson. Etnografinen tutkimusote soveltuisi varmaankin hyvin ryhmätyöskentelyyn, jossa useampi tutkija olisi kentällä. Analyysivaihe helpottuisi ja tutkimuksesta tulisi luotettavampi, kun tehtyjä luokitteluja voisi verrata keskenään.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pääsee osalliseksi luokkayhteisön arkipäivän toimintaan. Juuri tutkijan oma kokemus yhteisöstä on mielestäni arvokasta etnografisessa tutkimuksessa. Aina voidaan tietysti epäillä tutkijan tulkintaa kokemastaan, mutta kunhan riittävän moni tutkija on tutkinut luokkahuoneyhteisöjä ja tässä tapauksessa myös maahanmuuttajaoppilaita, voidaan varmasti löytää joitakin totuuksia.

Tämän tutkimuksen tekeminen herätti minussa ajatuksia maahanmuuttajaopetuksesta, joka on hyvin ajankohtainen aihe. Suomi kansainvälistyy ja kouluihin tulee yhä enemmän oppilaita mitä erilaisimmista kulttuureista. Miten kouluissa tuetaan heidän sopeutumistaan Suomeen? Miten heitä pyritään rohkaisemaan oman kulttuurin piirteiden vaalimisessa? Erityisesti pakolaisten kohdalla oman kulttuurin piirteiden säilyminen on tärkeää, koska tavoitteena on, että pakolaiset voivat vielä palata omaan kotimaahansa. Toisaalta pakolaisten sopeutuminen uuteen kulttuuriin voi olla hyvin vaikeaa, koska heillä on usein taustalla traumaattisia kokemuksia. Voi olla vaikeaa vetää raja uuteen kulttuurin sopeutumisen ja oman kulttuurin säilyttämisen välille, varsinkin, jos kulttuurit ovat hyvin erilaisia keskenään. Somalia on yksi maailman köyhimmistä valtioista, ja sen väestöstä valtaosa on muslimeja (Kettunen, Laatu & Yli-Paunu 1984:1, 27). Ero Suomen ja Somalian kulttuurien välillä on suuri monessa suhteessa. Suurimpia ristiriitoja aiheuttavat varmasti tyttöjen ympärileikkaus ja lasten ruumiillinen kuritus, jotka ovat Suomessa kiellettyjä asioita, mutta Somaliassa arkipäivää.

Maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet on otettu hyvin huomioon opetussuunnitelmassa. Maahanmuuttajaoppilaat saavat oman äidinkielen ja uskonnon opetusta sekä tukiopetusta suomen kielessä. Eri kulttuurit ovat rikkaus, mikä tulisi huomioida opetuksessa muutenkin kuin vain kerran vuodessa pidettävien juhlien muodossa. Mielestäni olisi tärkeää kehittää myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Ehkä vanhemmat ovat haluttomia yhteistyöhön, mutta koulutkin voisivat panostaa siihen käyttämällä esimerkiksi tulkkipalveluita.

Tämän tutkimuksen tekeminen oli hyvin mielenkiintoista ja minua ilahdutti, että pääsin luokkaan, jossa muslimityttöjen sopeutuminen oli onnistunut melko hyvin. Luokanopettaja oli tehnyt hyvää työtä sen suhteen. Kuitenkin työsarkaa on vielä paljon muslimityttöjen itsetunnon tukemisessa, jotta he ottaisivat osaa tunneilla käytäviin keskusteluihin, eivätkä pelkäisi niin kovasti vastaavansa väärin. Erityisesti minua jäi askarruttamaan, miksi muslimitytöt käyttäytyivät niin eri tavoin somalian kielen ja islamin tunneilla verrattuna oman luokan tunteihin, vaikka näillä tunneilla oli opettajana mies. Tämä kuva oli täysin vastakkainen ennakkokäsitysteni kanssa.

Tässä tutkimuksessa halusin tutkia nuoria muslimityttöjä. Tutkimustulokset olisivat varmaankin olleet hyvin toisenlaiset, jos tutkimuksen kohteena olisivat olleet somalialaiset

muslimipojat. Jatkotutkimusaiheena voisi olla somalialaisten musliminuorten käyttäytyminen yläasteella ja tutkia erityisesti heidän suhtautumistaan opiskeluun ja koulutukseen. Somaleita on vielä vähän jatkokoulutuspaikoissa, joten olisi mielenkiintoista saada selville, mitä he ajattelevat jatkokoulutuksestaan yläasteella, kun asian pohtiminen tulee heille ajankohtaiseksi.

Lähteet

Alasuutari, Pertti 1989:

Erinomaista rakas Watson, Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Painokaari Oy, Helsinki.

Alitolppa-Niitamo, Anne 1993:

Kun kulttuurit kohtaavat -Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.

Allahwerdi, Helena 1994:

Ihminen kulttuurinsa kuvana. Teoksessa Laukkama, Pentti & Summa, Tarja (toim.) Naapurina lähimmäinen -näkökulmia muukalaisuuteen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Baker, Colin 1996:

Foundations of bilingual education and bilingualism. 2nd Edition. Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

Berry, John W. & Uichol, Kim 1988:

Acculturation and Mental Health. Teoksessa Berry J.W. & Dasen P.R. & Sartorius N. (toim.) Health and Cross-Cultural Psychology -Towards Applications. Sage Publications, London.

Berry, J.W. 1989:

Psychology of Acculturation. Teoksessa Berman, John J. & Dienstbier, Richard (toim.) Cross-Cultural Perspectives, Nebraska Symposium on Motivation 1989.

Bochner, Stephen & Furnham, Adrian 1986:

Culture Shock, Psychological reactions to unfamiliar environments. Routledge, Lontoo & New York.

Bond, Michael Harris & Smith, Peter B. 1993:

Social Psychology Across Cultures, Analysis and perspectives. Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain.

Carroll, Bob & Hollinshead, Graeme 1993:

Ethnicity and Conflict in Physical Education. British Educational Journal, v19 n1.

Daun, Holger 1992:

Childhood Learning and Adult Life, The Functions of Indigenous, Islamic and Western Education in an African Context. Graphic Systems.

Grönfors, Martti 1985:

Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.

Hallenberg, Helena 1992:

Ei ole muuta Jumalaa kuin Jumala. Teoksessa Allahwerdi, Helena & Hallenberg, Helena (toim.) Islamin porteilla. Kirjapaino Oy West Point, Rauma.

Hallenberg, Helena 1996:

Muslimit Suomessa. Teoksessa Dahlgren, Taina & Kortteinen, Juhani & Lång, K.J. & Pentikäinen, Merja & Scheinin, Martin (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Ihmisoikeusliitto r.y.:n julkaisusarja n:o 4. Yliopistopaino, Helsinki.

Hanson, Marci J. & Lynch, Eleanor, W. 1992:

Developing Cross-Cultural Competence, A Guide for Working with Young Children and Their Families. The Maple Press Company, York, Pennsylvania.

Heino, Lisbet & Mikkola, Pirjo 1997:

Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun, Painosalama Oy

Hjärpe, Jan 1992:

Islam - Oppi ja elämäntapa. Tammer-paino Oy.

Ikonen, Oiva & Viinikainen, Heli 1997:

Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa Ikonen Oiva (toim.) Suvaitsevaisuus -erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylän Yliopistopaino, Jyväskylä.

Jaakkola, Magdalena 1995:

Suomalaisten kiristyvät ulkomaalaisasenteet. Työpoliittinen tutkimus 101. Työministeriö. Painatuskeskus Oy, Helsinki.

Kettunen, Ari & Laatu, Riikka & Yli-Paunu, Jaana 1984:

Somalia. Maakatsaus. Kehityskaantieteen yhdistyksen toimitteita, nro 12.

Kingma, Liisa 1992:

Nainen islamissa. Teoksessa Kyyhkynen, Marjatta (toim.) Ajankohtainen islam. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Koraani 1989:

Arabian kielestä suomentaneet Aro, Jussi & Salonen, Armas & Tallqvist, Knut.
Kolmas painos. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.

Korkiasaari, Jouni 1986:

Paluuoppilaiden sopeutuminen. Siirtolaistutkimuksia A 13. Kirjapaino Ty-
popress Oy, Turku.

Kosonen, Liisa 1994:

Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa Liebkind, Kar-
mela (toim.) Maahanmuuttajat, kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Haka-
paino Oy, Helsinki.

Kuntsi, Teija & Vainio, Heini 1996:

Suomalaisten äitien käsityksiä islaminuskon vaikutuksesta alle kouluikäisten las-
ten kasvatukseen. Kasvatustieteen laitos, proseminaari -tutkielma.

Kuukka, Katri 1995:

Maahanmuuttajaopetus Helsingissä -opetusjärjestelyistä, käytännön työstä ja
kehittämisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A10:1995.

Lahdenperä, Pirjo 1997:

Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? HLS Färslag. Institutionen för
pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.

Lange, Anders & Westin, Charles 1981:

Etnisk diskriminering och social identitet, Forskningsöversikt och teoretisk
analys. Schmidts Boktryckeri AB, Helsingborg.

LeCompte, Margaret D. 1987:

Bias in the Biography: Bias and subjectivity in Ethnographic Research.
Anthropology & Education Quarterly 18 (1).

LeCompte, Margaret D. & Preissle, Judith 1993:

Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Second Edition.
Academic Press, Inc. USA.

Liebkind, Karmela 1994:

Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, Karmela
(toim.) Maahanmuuttajat, Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Hakapaino Oy,
Helsinki.

Measor, Linda & Woods, Peter 1995:

Breakthroughs and Blockages in Ethnographic Research: Contrasting Experiences during The Changing Schools Project. Teoksessa Walford, Geoffrey (toim.) Doing Educational Research. Routhledge, New York.

Munge, Merja 1994:

Islamin lapset, Islamilaiset lapset suomalaisessa päivähoitossa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen monisteita 1993:3. Helsinki.

Nguyen, Thi Duc 1989:

Pakolaislasten äidinkielenopetus -Vietnamin kielen opettajan kokemuksia. Teoksessa Tamminen-Levä, Eila & Tuomarila, Irmeli (toim.) Kohtauspaikana Suomi, Pakolaistyötä käytännössä. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Opetushallituksen lausunto 1998:

Helsingin kaupungin opetusviraston ryhmäkirje 30, 11.3.1998.

Palomurto, Anniina 1992:

Naisten ja miesten maailma. Teoksessa Allahwerdi, Helena & Hallenberg, Helena (toim.) Islamin porteilla. Kirjapaino Oy West Point, Rauma.

Palva, Heikki 1993:

Islam. Teoksessa Pentikäinen, Juha & Pentikäinen, Kaija (toim.) Uskonnot maailmassa. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:

Opetushallitus, 3.korjattu painos. Edita Oy, Helsinki 1996.

Peräkylä, Anssi 1995:

Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa Leskinen, Jaakko (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus, Ykköspaino Oy, Helsinki.

Pyörälä, Eeva 1995:

Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, Jaakko (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus, Ykköspaino Oy, Helsinki.

Räisänen, Heikki 1986:

Koraani ja Raamattu. Oy Gaudeamus Ab, Helsinki.

Savolainen, Pirjo 1991:

Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 5-6.

Scheinin, Martin 1996:

Mitä on syrjintä? Teoksessa Dahlgren, Taina & Kortteinen, Juhani & Lång, K.J. & Pentikäinen, Merja & Scheinin, Martin (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Ihmisoikeusliitto r.y.:n julkaisusarja n:o 4. Yliopistopaino, Helsinki.

Sinko, Pirjo 1995:

Millainen on vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetussuunnitelma? Teoksessa Rekola, Nina (toim.) Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Opetushallitus. Gummeruksen kirjapaino, Saarijärvi.

Siraj-Blatchford, Iram 1993:

Ethnicity and Conflict in Physical Education: A Critique of Carrol and Hollinshead's Case Study. *British Educational Journal*, v19 n1.

Sue, Derald Wing & Sue, David 1990:

Counseling the culturally different, Theory and practice. Second edition. The Courier Companies, Inc. USA.

Suni, Minna 1996:

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus moniste 11/1996.

Suomen islamilainen yhdyskunta 1993:

Islam uskomme. I.I.F.S.O. Islamilainen neuvontakeskus, Helsinki. ISBN.

Syrjäläinen, Eija 1990:

Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Yliopistopaino, Helsinki.

Syrjäläinen, Eija 1991:

Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Merenheimo, Juhani & Syrjälä, Leena (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Monistus- ja kuvakeskus, Oulu.

Syrjäläinen, Eija 1995:

Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Ahonen, Sirkka & Saari, Seppo & Syrjälä, Leena & Syrjäläinen, Eija (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

Tran Minh Anh Thu 1989:

Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Tamminen-Levä, Eila & Tuomarla, Irmeli (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, Pakolaistyötä käytännössä. Valtion Painatuskeskus, Helsinki.

Triandis, Harry C. 1994:

Culture and Social Behavior. ISBN, USA.

Uusikylä, Kari 1980:

Näin kuvaan opetustapahtumaa. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Wilbert, Czarina 1989:

Ethnic and cultural identity: ethnicity and the second generation in the context of European migration. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.) New Identities in Europe. Billing & Sons Ltd, Worcester, Iso-Britannia.

Zaheer, Syed Iqbal 1993:

Islam - Uskonto, jota et enää voi sivuuttaa. Suomen islamilainen yhdyskunta. ISBN.

HEI!

Opiskelen kasvatustiedettä Helsingin yliopistossa ja teen Pro gradu -tutkielmaani monikulttuurisen koululuokan arjesta. Tutkimusaineistoni kerään kevätlukukauden 1998 aikana havainnoimalla koululuokkaa, jossa Teidänkin lapsenne on. Haluaisin myös haastatella luokan kaikkia oppilaita, siis myös Teidän lastanne, yleisistä kouluun liittyvistä asioista, kuten koulukavereista, koulussa viihtymisestä ja mieliaineista. Haastattelemalla saamani tieto on luottamuksellista, enkä käytä oppilaiden oikeita nimiä lopullisessa tutkimusraportissa. Mikäli haluatte saada lisätietoa tutkielmastani tai ette halua, että lastanne haastatellaan, voitte ottaa yhteyttä minuun numeroon ***** (8.3.98 mennessä). KIITOS JO ETUKÄTEEN!

Helsingissä 24.2.1998

Teija Kuntsi

TEEMAHAASTATTELU (Luokanopettaja)**TEEMAT:**

- A. Kouluaineet ja koulussa pärjääminen
- B. Koulussa viihtyminen
- C. Yhteistyö vanhempien kanssa
- D. Kouluun sopeutumista edistävät/estävät tekijät
- E. Sosiaaliset suhteet
- F. Islamin vaikutus koulunkäyntiin

A.

Missä kouluaineissa muslimityttö 1:llä/muslimityttö 2:lla esiintyy vaikeuksia?

-Millaisia vaikeuksia?

-Mistä luulet niiden johtuvan?

-Miten asiaan on puututtu? Onko ollut mahdollisuutta antaa tukiopetusta?

Miten muslimityttö 1/muslimityttö 2 pärjää kokeissa?

-Luuletko, että he valmistautuvat kotona kokeisiin?

Tekeekö muslimityttö 1/muslimityttö 2 kotitehtävät?

-Onko heillä paljon unohdusmerkintöjä?

Missä kouluaineissa muslimityttö 1/muslimityttö 2 pärjää hyvin?

-Missä asioissa he ovat taitavia?

Mistä kouluaineista muslimityttö 1/muslimityttö 2 pitää / ei pidä?

-Mistä luulet sen johtuvan?

Onko muslimityttö 1/muslimityttö 2 aktiivinen tuntien aikana?

-Viittaavatko he paljon?

-Ottavatko he osaa tunnilla käytäviin keskusteluihin?

Koraanin opettelu korostaa ulkoaoppimista. Onko muslimityttö 1:en ja muslimityttö 2:en oppiminen mielestäsi ulkoaoppimista vai kykenevätkö he soveltamaan tietoa, tekemään johtopäätöksiä tai ratkaisemaan ongelmia?

Millaiseksi arvioit muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en suomen kielen taitoa?

B.

Onko muslimityttö 1/muslimityttö 2 mielestäsi innostunut koulunkäynnistä? Perustelu.

Käyttäytyykö muslimityttö 1/muslimityttö 2 hyvin tuntien aikana?

-Joutuuko heitä usein huomauttamaan epäsovivasta käytöksestä?

Miten muslimityttö 1/muslimityttö 2 suhtautuu opettajaan?

Onko muslimityttö 1:llä/muslimityttö 2:lla paljon poissaoloja?

-Ilmoittavatko he koululle, jos he ovat pois?

Myöhästeleekö muslimityttö 1/muslimityttö 2 paljon? Milloin? Mistä luulet sen johtuvan?

Oletko huomannut, jännittääkö muslimityttö 1/muslimityttö 2 jotakin koulussa? Mitä? Mistä luulet sen johtuvan?

Oletko huomannut, pelkääkö muslimityttö 1/muslimityttö 2 jotain koulussa? Mitä? Mistä luulet sen johtuvan?

Onko muslimityttö 1/muslimityttö 2 saanut koskaan rangaistusta koulussa? Mistä ja millaisen rangaistuksen?

Onko muslimityttö 1/muslimityttö 2 ollut rehtorin kanssa tekemisissä? Miksi?

Onko muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en ollut vaikea sopeutua joihinkin koulun sääntöihin ja tapoihin? Mihin ja miksi? Miten asiaan on puututtu?

C.

Millaista on yhteistyö muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en vanhempien kanssa?

Onko teillä yhteistä kieltä?

Osallistuvatko muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en vanhemmat koulun tilaisuuksiin?

Missä tapauksissa on otettu yhteyttä muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en kotiin?

Missä tapauksissa muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en vanhemmat ovat ottaneet yhteyttä kouluun?

Ovatko muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en vanhemmat kiinnostuneita tytön koulunkäynnistä?

D.

Mitkä asiat ovat osoittautuneet kaikkein vaikeimmiksi asioiksi muslimityttö 1:lle/muslimityttö 2:lle koulussa?

-Mistä luulet sen johtuvan?

Mitkä muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en luonteenpiirteet ovat edesauttaneet/estäneet sopeutumista suomalaiseen kouluun?

Montako oppilasta on koulunne ala-asteella?

Onko luokkayhteisössäsi/koulussa piirteitä, jotka edesauttavat/estävät muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en sopeutumista suomalaiseen kouluun? Mitkä ovat nämä piirteet?

Miten luulet, että muslimityttö 1 suhtautuu siihen, että hän on luokkatovereitaan kaksi vuotta vanhempi?

-Onko se tuottanut joitakin vaikeuksia? Millaisia?

-Mistä seikoista huomaa, että muslimityttö 1 on luokkatovereitaan vanhempi?

Miten muslimityttö 1/muslimityttö 2 eroaa suomalaisista tytöistä?

Oletko opettanut maahanmuuttajaoppilaita ennen muslimityttöjä?

Mitkä asiat ovat opettajan kannalta kaikkein vaikeimpia asioita, kun luokassa on oppilaita vieraasta kulttuurista?

Miten paljon muslimityttöjen oma kulttuuri on mielestäsi huomioitava koulussa? Perustelu?

Minkä asioiden oppiminen on mielestäsi tärkeintä, jotta muslimitytöt pärjäävät hyvin Suomessa?

Koetko, että on vaikeaa löytää se keskitie, että kunnioittaa muslimityttöjen omaa kulttuuria, mutta samalla tukee heidän sopeutumistaan Suomeen?

Koetko, että olet saanut tarpeeksi tukea työllesi monikulttuuristen lasten opettamisessa?

a) koulutuksestasi?

b) kollegoiltasi?

Onko vieraasta kulttuurista tulleiden lasten opetus mielestäsi korkeatasoista? Perustelu?

Miten monikulttuurisuutta on käytetty hyväksi luokkasi toiminnassa ja opetuksessa?

E.

Kiusaavatko luokan/koulun muut oppilaat muslimityttö 1:tä/muslimityttö 2:ta? Miten?

Onko luokallasi/koulussa joitakin tiettyjä oppilaita, jotka eivät tule toimeen muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en kanssa?

-Miten se näkyy?

-Mistä luulet sen johtuvan?

Ovatko muslimityttö 1/muslimityttö 2 ystävystyneet suomalaisten oppilaiden kanssa?

Esiintyikö silloin enemmän kiusaamista, kun muslimitytöt tulivat uusina oppilaina luokkaasi?

-Millaista kiusaamista?

Miten kiusaamiseen on puututtu?

Miten muslimityttö 1/muslimityttö 2 reagoi siihen, että häntä kiusataan?

Otetaanko muslimityttö 1/muslimityttö 2 helposti mukaan toimintaan, esim. ryhmätoissa tai välitunnilla?

F.

Miten islaminuskoa on käsitelty luokassasi?

Miten uskonto heijastuu muslimityttöjen koulupäivään?

Minkä asioiden suhteen opetussuunnitelma ja islaminuskon periaatteet ovat ristiriidassa keskenään?

Miten muslimityttö 1/muslimityttö 2 suhtautuu liikuntatunteihin? Entä musiikkitunteihin?

Oliko vaikeaa saada tytöt luopumaan hameesta ja huivista liikuntatuntien ajaksi?

Kielsivätkö muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en vanhemmat, että tytöt eivät saa mennä uimaan liikuntatunneilla vai halusivatko tytöt itse sitä? Miten heidät on päädytty vapauttamaan uinnista?

Ovatko muslimityttö 1:en/muslimityttö 2:en vanhemmat ottaneet koskaan yhteyttä kouluun, jos heidän mielestään koulun toiminta on ristiriidassa islamin oppien kanssa?

TEEMAHAASTATTELU (Muslimityöille)

TEEMAT:

- A. Kouluaineet ja koulussa pärjääminen
- B. Luokkakaverit
- C. Islamin näkyminen koulupäivän aikana
- D. Koulussa viihtyminen
- E. Vapaa-aika

Kysymykset:

1. Kuinka vanha olet?
2. Koska olet tullut Suomeen?
3. Keitä kuuluu perheeseesi?

A.

Mistä kouluaineesta tykkäät kaikkein eniten? Miksi?/Mikä siinä on kivaa?

Onko joku kouluaine tyhmä? Mikä ja miksi?/Mikä siinä on tyhmää?

Tykkäätkö: matematiikasta

suomen kielestä

liikunnasta

kuvaamataidosta

englannista

musiikista

biologiasta/maantiedosta

käsityöstä/puukäsityöstä

somalian kielestä

islamista

Kaikista aineista kysytään:

Mikä siinä on kivaa?/Onko siinä jotain kivaa?

Mikä siinä on tyhmää?/Onko siinä jotain tyhmää?

Mikä siinä on vaikeaa?

Mikä siinä on helppoa?

Ovatko kotitehtävät/läksyt tärkeitä?

Inhottaako joskus tehdä kotitehtäviä?

Jaksatko aina tehdä kotitehtävät?

Kuinka paljon aikaa käytät läksyjen tekemiseen?

Auttaako sinua joku kotitehtävissä?

Mistä tiedät, että olet oppinut jonkun asian, esimerkiksi koetta varten?

Ymmärrätkö aina, mitä opettaja sanoo?

Mitä teet silloin, jos et ymmärrä?

Viittaatko aina silloin, kun tiedät oikean vastauksen? (Miksi?)

Viittaatko silloin, kun olet vähän epävarma vastauksestasi? (Miksi?)

Miltä sinusta tuntuu, kun joku oppilaista vastaa tunnilla väärin?

Saatko hyviä koetuloksia?

Voiko opettajalle sanoa vastaan? Miksi?

Voiko silloin sanoa opettajalle vastaa, jos tietää, että hän on väärässä?

B.

Ketkä ovat parhaat kaverisi teidän luokalla?

Kiusataanko sinua koskaan? Miten? Kiusaavatko aina samat henkilöt?

Mitä teet silloin, kun sinua kiusataan?

Millaisia ovat mielestäsi luokkanne a)tytöt, b)pojat?

Tapaatko luokkakavereitasi myös vapaa-aikanasi?

Tykkäätkö luokkanne opettajasta? Miksi?

Kuvittele, että teidän luokka lähtisi luokkaretkelle ilman opettajaa. Kenet valitsisit luokkatovereistasi retkenjohtajaksi?

Onko teidän luokalla oppilaita, joiden kanssa et ainakaan haluaisi asua samassa huoneessa tämän retken aikana? Kuka?

C.

Miksi syöt kasvisruokaa koulussa? Syötkö kotona lihaa?

Pidätkö liikuntatunneista? Otatko liikuntatunneille huivin ja pitkän hameen pois? Miksi?

Paastositko Ramadanin aikana? Miksi? Olitko tuolloin väsynyt koulussa?

Millaisia ovat islamin tunninit? Ovatko ne mielestäsi tärkeitä?

Onko kukaan suomalaisista oppilaista ihmetellyt, miksi käytät aina huivia ja pitkää hametta?

Miten vastaat heille?

Rukoiletko koulupäivän aikana?

Voiko islamiin vedoten välttyä tekemästä jotain tyhmää koulussa?

D.

Mikä on kivointa koulussa? Miksi?

Tuleeko mieleesi koulupäivää, joka oli mielestäsi oikein mukava? Millainen se oli ja mikä siinä oli mukavaa?

Jos voisit muuttaa koulussa jotakin, niin mitä muuttaisit ja miksi?

Joudutko olemaan joskus pois koulusta? Miksi?

Myöhästytkö usein koulusta?

Onko koulussa hyvää ruokaa? Mikä on lempiruokasi?

Oletko koskaan pelännyt koulussa?

Jännitätkö mitään koulussa?

Oletko ollut rehtorin kanssa tekemisissä? Milloin ja miksi?

Oletko koskaan saanut rangaistusta koulussa? (Miksi?) Mistä voi saada rangaistuksen?

Mitä teette välituntisin?

Mitä teette tunnin alussa, ennenkuin opettaja on tullut luokkaan?

Millainen on luokkanne henki?

Onko joku kertonut sinulle somalialaisesta koulusta? Mikä somalialaisessa koulussa on hyvää? Mikä on huonoa?

E.

Mitä teet koulupäivän jälkeen?

Oletko pihalla? Leikitkö/pelaatko pihalla muiden lasten kanssa?

Mitä leikkejä leikitte/pelaatte talvella (lumisotaa, lumiukot, mäen laskua, hiihtoa, luistelua)?

Mitä leikkejä leikitte/pelaatte kesällä (hyppynaru, ruutuhyppely, hippa, piilo)?

Oletko useimmiten sisällä?

Katsetko paljon Tv:tä? Mitä ohjelmia?

Pelaatko tietokonepelejä?

Käykö teillä kotona paljon vieraita?

Autatko kotona äitiä kotitöissä? Millaisissa töissä?

Voitko kertoa äidillesi, jos sinulla on ollut joitakin ongelmia koulussa?

Millaisista kouluun liittyvistä asioista äitisi on kiinnostunut?

Harrastatko jotakin? Harrastatko musiikkia?

Käytkö koulun kerhoissa?

Mikä on toiveammattisi?

TEEMAHAASTATTELU (Suomalaisille oppilaille)

TEEMAT:

A. Kouluaineet ja koulussa pärjääminen

B. Luokkayhteisö

Kysymykset:

A.

Mistä kouluaineesta tykkäät eniten?

Onko joku kouluaine ihan tyhmä? Mikä ja miksi?

Onko joku aine vaikea? Mikä ja miksi?

Onko joku aine erityisen helppo? Mikä ja miksi?

Ovatko kotitehtävät tärkeitä?

Inhottaako sinua joskus tehdä kotitehtäviä?

Jaksatko aina tehdä kotitehtävät?

Auttaako sinua joku kotitehtävissä?

Ymmärrätkö aina, mitä opettaja sanoo?

Mitä teet silloin, jos et ymmärrä?

Viittaatko aina silloin, kun tiedät oikean vastauksen? (Miksi?)

Viittaatko silloin, kun olet vähän epävarma vastauksestasi? (Miksi?)

Saatko hyviä koetuloksia?

Voiko opettajalle sanoa vastaan? (Miksi?)

Voiko opettajalle sanoa vastaan silloin, kun tiedät, että opettaja on väärässä?

B.

Miten kuvailisit teidän luokkaa?

Ketekä ovat parhaat kaverisi teidän luokalla?

Kiusataanko sinua koskaan? Miten? Kiusaavatko aina samat henkilöt?

Onko teidän luokalla sellaisia oppilaita, joita kiusataan? Keitä ja miksi?

Mitä he tekevät silloin, kun heitä kiusataan?

Millaisia ovat mielestäsi luokkanne a)tytöt, b)pojat?

Tapaatko luokkakavereitasi myös vapaa-aikana?

Tykkäätkö luokkanne opettajasta? Miksi?

Onko joku teidän luokkanne oppilaista erityisen suosittu? Kuka ja miksi?

Onko luokallanne sellaisia oppilaita, jotka eivät ole niin suosittuja kuin muut? Ketkä ja miksi?

Mitä mieltä olet muslimityttö 1:stä ja muslimityttö 2:sta?

Miten mielestäsi muslimityttö 1/muslimityttö 2 pärjää koulussa?

Mikä muslimityttö 1:lle/muslimityttö 2:lle on helppoa koulussa?

Mikä muslimityttö 1:lle/muslimityttö 2:lle on vaikeaa koulussa?

Voisitko sinä jotenkin auttaa heitä? Missä asioissa ja miten?

Tiedätkö, mikä on muslimityttöjen uskonto?

Miten muslimityttöjen uskonto vaikuttaa heidän koulunkäyntiinsä?

Kuvittele, että teidän luokka lähtee retkelle ilman opettajaa. Kenet luokkatovereistasi valitsisit retken johtajaksi?

Onko teidän luokalla oppilaita, joiden kanssa et ainakaan haluaisi asua samassa huoneessa tämän retken aikana? Kuka?