

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Horsti, Karina; Khademi, Hasan

Title: Koulu turvallisena tilana karkotusuhan alla

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Vastapaino, tekijät

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Horsti, K., & Khademi, H. (2022). Koulu turvallisena tilana karkotusuhan alla. In P. Pirkkalainen, E. Lyytinen, & S. Pellander (Eds.), *Suomesta poistetut : näkökulmia karkotuksiin ja käännytyksiin* (pp. 293-315). Vastapaino.

Koulu turvallisenä tilana karkotusuhan alla¹

Karina Horsti & Hasan Khademi

Hasan Khademi tuli Suomeen Afganistanista Euroopan läpi alakäisenä ilman vanhempiaan vuonna 2015, opiskeli suomen kielen ja suoritti peruskoulun. Valtaosaa kolmen vuoden lukioajasta Tampereella (2017–2019) leimasi uhka maasta poistamisesta. Turvapaikkahakemukseen oli tullut kielteinen vastaus, ja Hasan oli valittanut hallinto-oikeuteen. Lukion alkaessa hän ei tiennyt, milloin päätös hallinto-oikeudesta tulisi, eikä hän ollut varma, voisiko kielteisen päätöksen toimeenpanoa estää vai poistettaisiinko hänet Suomesta. Vuosina 2016–2018 Suomi palautti 265 ihmistä Afganistaniin² – Hasan olisi voinut olla yksi heistä.

Hasanin kohtalon muuttui kiirastorstaina vuonna 2019, kun hän historian oppitunnilla huomasi puhelimessaan vastaamattoman puhelun. Soitto oli tullut vastaanottokeskuksesta, eikä hän malttanut odottaa välituntiin saakka vaan poistui käytävään kesken tunnin. Luokassa Hasan kuiskasi vieruskaverilleen, että oleskelulupapäätös on ehkä tullut, sillä postissa odottaa kirjattu kirje. Kaveri toivoi parasta, mutta varoitti, ettei kannata odottaa mitään, ettei pety. Myöhemmin iltapäivällä Hasan ja hänen afganistanilais-taustainen kaverinsa riemuitsivat ääneen Tullintorin K-marketin lähipostissa. Hasan oli saanut oleskeluluvan!

1 Kiitämme tutkimukseen osallistuneita Kalevan lukion opettajia. Tutkimus rahoitettiin Suomen Akatemian Media ja yhteiskunta -ohjelman hankkeesta Karkotus mediavälitteisessä yhteiskunnassa (DEMESO).

2 Afganistanilaisten pakkopalautukset mahdollistaa Euroopan unionin ja Afganistanin yhteinen etenemissuunnitelma muuttoliikeasioissa vuodelta 2016, EU:n ja Afganistanin yhteistyösopimus kumppanuudesta ja kehityksestä vuodelta 2017 sekä Suomen ja Afganistanin välinen kumppanuussopimus vuodelta 2014 (Euroopan unioni 2014).

Ylioppilaskirjoitusten jälkeen, koronakeväänä 2020, Hasan palaa hiljenneseen Kalevan lukioon ja sitä reunustavaan Sor-sapuistoon pohtimaan kanssani koulun ja opiskelun merkitystä karkotusuhan alla selviytymisessä. Yksin tulleiden turvapaikanhakijoiden kokemuksia tarkastelevissa tutkimuksissa korostuu maahanmuuttoprosessien hitaudesta ja jäykkyydestä aiheutuva paine lapsille ja nuorille. Koulutusjärjestelmä ja sosiaalipalvelut eivät Suomessa useinkaan tunnista yksin tulleiden turvapaikanhakijoiden erityistarpeita, eikä ammattilaisilla ole riittävästi tietoa näiden asemasta.³

Olen tavannut Hasanin kanssa useita kertoja aikaisemmin karkotettavuutta käsittelevän tutkimushankeeni vuoksi. Eri suuntiin rönsynneissä keskusteluissamme Hasan on muutaman keran maininnut, että ”koulu oli turvallinen tila” karkotusuhan aikana. Hän saattoi tulla kouluun aikaisin aamulla, jo reilusti ennen ensimmäisen oppitunnin alkua. Lomilla, kun kouluun ei päässyt, hän usein ahdistui. Kyse ei kuitenkaan ollut pelkästä paikasta, rakennuksesta, joka suojeli seinillään. ”En odottanut, että opettajat estäisivät poliisia viemästä minua, pelastaisivat minut sellaisesta tilanteesta. Turvallisuus ei ole sitä. Koulu oli turvallinen tila karkotusuhan alla, mutta en tarkoita, että olisin linnoittautunut kouluun”, Hasan painotti.

Jos koulun turva ei ollut sitä, että rakennus olisi linnoituksen tavoin suojannut fyysiseltä maasta poistamiselta, mitä turvallisuus ja ”tila” Hasanille tarkoittivat? Mistä elementeistä turvallisuuden tunne rakentui? Tässä artikkelissa avaamme tarkemmin sitä, miten koulusta tuli turvallinen tila karkotusuhan alla ja miten tämä

3 Vuonna 2015 Suomeen tuli yli 3 000 alaikäistä turvapaikanhakijaa ilman vanhempiaan. Aiempina vuosina heitä on ollut noin 100–200 vuosittain. Ilman huoltajaa tulleiden alaikäisten (*unaccompanied minors*) turvapaikanhakijoiden kokemusten tutkiminen on yhä tärkeämpi alue muuttoliiketutkimuksessa myös maahanmuuttohallinnon, koulujärjestelmän ja sosiaalipalveluiden kehittämisen näkökulmasta. Viime vuosina Suomessa tutkimusta onkin edistetty (esim. Korjonen-Kuusipuro ym. 2018; Kuusisto-Arponen & Gilmartin 2019; Kaukko ym. 2019).

tunne auttoi Hasania selviytymään. Pohdimme turvallisuutta tunteena, joka muotoutuu vuorovaikutussuhteissa. Turvallisuuden tunne ja kuuluvuus kietoutuvat yhteen. Yksin tulleiden alaikäisten turvapaikanhakijoiden kokemuksia tutkineet Kuusisto-Arponen ja Gilmartin⁴ korostavat, että ylikulttuurisen ja yllärajan kuulomisen tunteen tunnistaminen ja tunnustaminen on erityisen tärkeää selviytymisen kannalta. Lapset ja nuoret kuuluvat samanaikaisesti sinne, tuonne ja tänne, mutta tätä monipaikkaisuutta järjestelmä saattaa pitää jopa uhkana kotoutumiselle.

Wetherellin⁵ mukaan tunteet eivät ole yksilöiden sisäsyntyisiä purkauksia vaan kulttuurissa ja tilannekontekstissa muodostuvia, muuttuvia ja jatkuvasti vaihtuvia vuorovaikutuksen elementtejä. Tunteet syntyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja ne muovaavat yksilön toimintaa, ihmissuhteita ja laajemmin yhteiskuntaa. Pohdimme, millaiset paikat, tilanteet ja käytännöt koulussa rakensivat vuorovaikutusta, joka lisäsi Hasanin turvallisuuden tunnetta. Tarkastelemme myös sitä, miten Hasanin oma toiminta ja ajattelu tässä paikassa, ajan ja vuorovaikutuksen konstellaatiossa tuotti turvallisuutta. Tutkimme tätä ”kansalaisuuden teon” käsitteen avulla.

Isin & Nielsenin⁶ ajatus kansalaisuudesta tekoina kyseenalaistaa sen totutun näkemyksen, että kansalaisuus olisi yksinomaan ulkopuolelta annettu asema tai paperi. Kansalaisuus on (myös) toimintaa yhteisössä – Hasan toimi kuten kansalainen, ilman virallista oleskelulupaa. Kuten hän sanoi minulle, turvallisuudessa kyse ei ole fyysisestä linnoituksesta tai fyysisestä paikasta vaan sosiaalisesta tilasta. Siinä yhdistyvät materiaallinen maailma, käytännöt, historia sekä ihmisten tapa olla ja toimia suhteessa muihin.

Olemme pohtineet näitä kysymyksiä kuljeskelemalla ja keskustelemalla koululla ja sen läheisessä Sorsapuistossa. Nauhoitin

4 Kuusisto-Arponen & Gilmartin 2019, 82–83.

5 Wetherell 2012; 2015.

6 Nielsen 2008.

ja litteroin keskustelumme. Analysoin yhdessä Hasanin kanssa aineistoa, ja erittelimme elementtejä, joista turvallisuuden tunne rakentui. Kirjoitin luonnoksen, minkä jälkeen luimme ja pohdimme tekstiä yhdessä ja täsmensimme ja muokkasimme sitä. Yhdessä kehitelty näkökulmamme keskittyy kokemukseen – siihen, mitkä elementit loivat turvallisuuden tunteen ja auttoivat Hasania selviytymään epävarmuuden ajasta.

Näkökulmamme kytkeytyy humanistisessa ja poliittisessa maantieteessä yleistyneeseen paikkakokemuksen tutkimukseen.⁷ Paikka voidaan ymmärtää paitsi sijaintina myös sosiaalisen vuorovaikutuksen tilana ja kokemuksena.⁸ Puhutaan paikan tai tilan tajuusta tai tunnusta, eletystä tilasta, paikkakokemuksesta, paikkaan kuulumisesta sekä siteistä ihmisten ja paikkojen välillä. Paikan ja tilan tuntu eivät silti ole täysin erillisiä, vaan ne muodostuvat rihmastomaisista ihmisten, tapahtumien ja muiden paikkojen välisistä yhteyksistä.⁹

Tulkitsemme paikan ja tilan käsitteet kolmella tavalla: materiaalisena maailmana, sosiaalisena vuorovaikutuksena ja kokemuksena. Ensinnäkin ymmärrämme koulun fyysisenä tapahtumapaikkana, jossa Hasanin selviytyminen karkotusuhan alla keuhkeisesti tapahtui. Kun kuljimme keväällä 2020 läpi tyhjiä käytävien ja luokkien, tietyt esineet, fyysiset tilat ja maisemat herättävät Hasanin muistot parin vuoden takaisista kokemuksista. Hasan johdatteli kulkuamme tilasta toiseen, pysähtyi ja kertoi minulle muistojaan tapahtumista ja karkotusuhan ajan kokemuksistaan. Hasanin kohdatessa tietyn tilan siihen assosioituvat muistot aktivoituivat. Aivan kuin muistot ja kokemukset olisivat kiinnittyneitä tiloihin. Tämä tulee esiin siinä, miten Hasan puhui paikkojen ja muistojen suhteesta: hän pysäytti meidät välillä sanoen, että ”tässä on tarina”.

7 Esim. Agnew 1987; Massey 2005; Kymäläinen 2005; Kuusisto-Arponen 2010; Askins 2016.

8 Agnew 1987.

9 Massey 2005.

Toiseksi ymmärrämme koulun tilana, jota määrittävät tietyt käytännöt, säännöt, historia ja tottumukset sekä niihin perustuvat oletukset. Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu tietyissä puitteissa – tilassa ei olla ihan miten vain. Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus elää ja muuttuu jatkuvasti muokaten tilaa ja tilan tuntua. Tunnekokemukset ja tunteet eivät ole vain subjektiivisia, vaan ne muovaavat myös koulua ja sen ihmisiä. Kalevan lukio siis muovaa Hasania, mutta myös Hasan muovaa Kalevan lukiota. Koulun rihmastot kulkeutuvat myös opetussuunnitelmaan, koulun menneisyyteen, alumneihin sekä opettajien ja oppilaiden koulun ulkopuoliseen elämään. Tilan luomisessa keskeisiä ovat ihmiset ja heidän suhteensa – se, miten he toimivat sosiaalisesti keskenään ja vuorovaikutuksessa muiden tilan ulkopuolisten ihmisten kanssa. Englannin kielen opettaja Anni Lampinen kuvasi tutkimushaastattelussa Kalevan lukion henkeä sellaiseksi, että oppilaita tuetaan vaikeissa vaiheissa.¹⁰ Tätä henkeä koulussa vaalitaan, ja opettajat punnitsevat toimintaansa suhteessa siihen.

Kolmantena paikan ulottuvuutena on subjektiivinen kokemus paikasta ja tilasta. Erilaiset keholliset aisti- ja tunnekokemukset sekä mieleen jääneet muistot paikoista tekevät niistä merkityksellisiä yksilöille.¹¹ Kalevan lukio turvallisena tilana on emotionaalinen ja kehollinen kokemus, joka vaikuttaa identiteettiin niin, että siitä tulee osa yksilön omaa minuutta. Paikoissa kulkeminen ja niihin palaaminen paljastavat kehollisen ja emotionaalisen suhteen paikkoihin sekä niissä koettuihin tilanteisiin ja ihmissuhteisiin.¹² Tässä merkityksessä keskeiseksi nousee myös kuuluvuuden tunne eli se, miten tullaan osaksi paikkaa tai tilaa sekä niiden vuorovaikutussuhteita. Lukumme keskittyy erityisesti tähän kolmanteen ulottuvuuteen paikan teoretisoinnissa – Hasanin koke-

¹⁰ Lampinen 2019.

¹¹ Kuusisto-Arponen 2010.

¹² O'Neill & Hubbard 2010.

mukseen koulusta turvallisena tilana ja niihin käytäntöihin, jotka muovasivat tätä kokemusta.

Yhdessä kulkemisen menetelmä

Kokemuksen ymmärtämisen ja tutkimuksen tekee hankalaksi se, että kokemus on subjektiivinen. Toisen puolesta ei voi kokea, eikä kokemusta voi siirtää toiselle ihmiselle koettavaksi tai tutkittavaksi sellaisenaan. Kokemus muodostuu kunkin omasta yksilöllisestä tavasta olla maailmassa – taustasta, kulttuurista ja historiasta. Kokemuksesta voi kuitenkin kertoa toiselle. Sen voi artikuloida tarinaksi tai muotoilla visuaalisuuden, äänen tai liikkeen avulla näkyväksi. Kerrottu kokemus on kuitenkin erillinen itse kokemuksesta. Muiden kokemusta voi lähestyä vain välitteisesti kerronnan tai esittämisen, representaation, avulla.

Tutkiaksemme Hasanin kokemusta kehitimme menetelmää, jota kutsumme yhdessä kulkemisen menetelmäksi soveltamalla aistielämänkerrallista kävelyä.¹³ Kiersimme lähes kolme tuntia koululla ja toisena päivänä kuljimme läheisessä Sorsapuistossa, pysähtyen paikkoihin, joissa oli tarinoita kerrottavaksi. Menetelmämme pohjautuu fenomenologiasta ammentavaan psykomaantieteeseen,¹⁴ jossa tutkitaan paikkoja ja tiloja kokemuksen ja aistimusten avulla. Debordin menetelmän tavoin ajelehdimme tiloista toiseen ilman etenemissuunnitelmaa, rajoina vain koulurakennus ja Sorsapuisto. Liikuimme sattuman ja muistoista nousseiden assosiaatioiden ja tarinoiden ohjaamina. Olimme päättäneet keskittyä turvallisuuden tunteeseen karkotusuhan aikana, mutta välillä jouduimme muistuttamaan itseämme tästä tehtävästä, sillä keskustelumme ja pohdintamme lähtivät muihin suuntiin. Kulkemisestamme muodostui selviytymisen kokemuksellinen kartografia – esitys, jossa aika, muistot, kokemukset, paikat ja tilallisuus kietoutuivat merkitykselliseksi kokonaisuudeksi.

13 Ks. Uimonen 2020.

14 Debord 1955/2006.

Vastaavaa menetelmää on käytetty muualla siirtolaisten kokemuksiin keskittyvillä opastetuilla kävelykierroksilla.¹⁵ Näissä hankkeissa tarkoituksena on ollut vastavalottaa kaupunkitilaa siirtolaisten kokemusten kautta tavalla, joka tuo näkyväksi paikan kokemusten moninaisuuden, kerrostumat ja tilojen poliittiset merkityskamppailut. Kaupungin pitkäaikaisille asukkaille tutut maisemat ja paikat voivat paljastua toisenlaisiksi toisenlaisen kokemuksen valossa. Näin voidaan ymmärtää paikkoja, ihmisiä ja oman kaupungin muutosta uudella tavalla.

Kuljeskelumme koulussa ja puistossa nosti esiin läsnäolon merkityksen tiedon muodostumisessa. Koska toisen kokemusta eivät voi muut kokea eikä jo tapahtuneessa voi olla jälkikäteen silminnäkijänä, läsnäolo toisen kertoessa kokemuksestaan avaa mahdollisuuden sen ymmärtämiseen. Kuulija voi myötäelää tunteita, jotka kertojan muisteleva tapahtuma on alun perin laittanut liikkeelle. Kokemuksellisen tiedon tuottamisessa olennaista on läsnäolo, kuuntelu ja vuorovaikutus.¹⁶

Performanssitutkija Diana Taylor¹⁷ puhuu läsnäolosta verbi-muodossa *läsnäolla*, espanjaksi *presenciar*. Läsnäoleminen tarkoittaa vierellä tai mukana olemista, kuuntelemista sekä toisen subjektiivisuuden kohtaamista ja sen tunnustamista. Toinen ja hänen kokemuksensa ovat sellaisinaan, omina itsinään, kuulemisen ja tunnustuksen saamisen arvoisia. Analysoidessaan väkivaltaisen terrorin kokemuksen esittämistä yleisölle silminnäkijätodistuksen muodossa Taylor huomauttaa, ettei yleisö voi olla läsnä samassa alkuperäisessä tilanteessa, jota kertoja muistelee. Yleisö voi kuitenkin olla läsnä tilanteessa, jossa kokija kertoo muistoistaan. Yhdessä kulkiessamme minä olin yleisönä Hasanin muistoille ja tarinoille. Myös Hasanin historian opettaja Juha Heinonen liittyi välillä seuraamme. Juha ja minä kuuntelimme ja läsnäolimme

15 Esim. O'Neill & Hubbart 2010; Myers 2011.

16 Esim. Taylor 2011; Pink 2009.

17 Taylor 2011.

Hasanin kahden vuoden takaisia muistoja selviytymisestä, mutta tästä kuuntelun hetkestä syntyi meille yhteinen kokemus. Myös Juha kertoi omista muistoistaan ajalta, jona Hasanilla ei ollut oleskelulupaa. Sanallistettu kertomus on keskeisin muoto, jonka avulla tutkimme kokemusta tässä luvussa. Myös kehollisuus ja paikassa oleminen muovaavat kokemuksellisen tiedon rakentumista. Lisäksi kiinnitämme huomiota siihen, miltä tietyt tilanteet tuntuivat kehossa ja miten ihmiset olivat asettautuneet tilaan.

Pelosta kertominen

Hasan kuvasi Juhalle ja minulle karkotusuhan kirveenä, joka roikkui hänen päällään. Tieto sen olemassaolosta oli aina taustalla, mutta välillä se valtasi mielen kokonaan. Pahinta oli, ettei Hasan tiennyt, iskeekö kirves vai ei, ja jos iskee, milloin. Vastaavat kokemukset odottamisen piinaavuudesta, hitaasta väkivallasta,¹⁸ toistuvat kielteisen päätöksen saaneiden turvapaikanhakijoiden kertomuksissa.¹⁹ Pelkoa lisäsi myös tieto siitä, mitä muille vuonna 2015 tullee afganistanilaisille tapahtui ja miten he reagoivat epävarmuuteen. Itsemurhayritykset, säilöönotot ja maastapoistamiset, jotka kohdistuivat muihin, vaikuttivat myös Hasaniin. Kyse ei ollut siitä, että sama voisi tapahtua hänelle itselleen, vaan enemmänkin ahdistus johtui muiden epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Hän suri ja pelkäsi toisten puolesta.

Maastapoistamisen uhka ei ollut ainoa pelon lähde, vaan se kietoutui moneen muuhun epävarmuutta aiheuttaneeseen asiaan. Oleskeluluvan ja henkilötunnuksen puuttuminen muistuttivat Hasania jatkuvasti ulkopuolisuudesta. Huoli asunnosta vaivasi alussa, kun vastaanottokeskuspaikkaa ei sallittu vaihtaa Lappeenrannasta Tampereelle. Yksinäisyys ja ikävä, huoli perheen selviytymisestä toisaalla ja epävarmuus oman tulevaisuuden suunnasta

¹⁸ Nixon 2011; Horsti & Pirkkalainen 2020.

¹⁹ Ks. tässä teoksessa Lyytinen (luku 10), Gadd ym. (luku 11), Näre ym. (luku 12), Pirkkalainen (luku 14).

jatkuivat oleskeluluvan saamisen jälkeenkin. Nämä epävarmuudet kulminoituivat alussa kytevään pelkoon siitä, että ”joku voi ottaa kaiken tämän multa pois”, että hän ei jostakin syystä saisikaan jatkaa opiskelujaan lukiossa.

Aluksi Hasan ei kertonut opettajille, ettei hänellä ollut oleskelulupaa tai että hän oli turvapaikanhakija. Epävarmuudesta kertomiselle tuli kuitenkin tilaa pikkuhiljaa – ensin opon tunnilla, kun muualta kotoisin olevat yksin asuvat oppilaat saivat kutsun oppilaanohjaukseen. Silloin Hasanille iski pikkupelko: ”Opo sanoi, että mennään vararehtorille, kun tuli ilmi, että olen turvapaikanhakija. Ja silloin olin, että tshhh, tuleekohan nyt jotain, että mulla ei ole henkilötunnusta, henkilöllisyystodistusta tai oleskelulupaa tai riittävää kielitaitoa.”

Englannin opettajalle, Annille, Hasanin täytyi paljastaa koko epävarmuuden vyyhti, koska hän ei tiennyt, mikä on essee, ja jätti siksi vastaamatta yhteen tehtävään kokeessa. Hasan ei uskaltanut kertoa peloistaan kasvotusten vaan lähetti Wilma-viestin otsikolla ”Selitys”. Kun seisoi koulun eteisaulassa naulakoilla, Hasan luki opettajan kanssa käydyin viestinvaihdon puhelimestaan minulle ääneen. Hän kertoi Wilmassa opettajalle elämäntilanteestaan, ”ajatuksista, jotka eivät anna minun opiskella”. Silti hän ei tuolloin halunnut antaa periksi. ”Tämä opiskelu on minun koko maailmani”, Hasan kirjoitti. Opettaja sanoi ymmärtävänsä Hasanin tunteita ja ehdotti tapaamista, jolloin hän voisi neuvoa esseen kirjoittamisessa. Hän muistutti, että Hasanilla on oikeus pyytää tukiopetusta.

Nämä muistot kuvaavat sitä, miten koulun rakenteet ja toimintatavat vaikuttavat tilaan, jossa pelot ja epävarmuudet voivat tulla artikuloituksi. Hasan oli Kalevan lukion ensimmäinen oppilas, jolla ei ollut oleskelulupaa, joten monet juuri tähän epävarmuuteen ja odottamiseen kietoutuvat tunteet ja kysymykset tulivat vastaan lukion opettajille ensimmäistä kertaa. Järjestelmässä oli siitä huolimatta paikkoja, joissa myös nämä epävarmuudet voitiin

ottaa puheeksi ja käsiteltäväksi. Oppilaanohjauksessa kohdattiin rutiininomaisesti viiteryhmä ”muualta tulleet” eli oppilaat, jotka olivat Tampereen ulkopuolelta ja kenties asuivat yksin. Vaikka Hasanin muualta tulleen ”muukalaisuus” ja yksinäisyys olivat erilaisia kuin lähikunnista tulleiden, tämän viiteryhmän olemassaolo muovasi tilan, jossa myös oleskelulupaani liittyvä epävarmuus saattoi tulla käsitellyksi. Se ei jäänyt näkymättömäksi, vaan se nostettiin esiin asiaksi, jolle voi ja pitää tehdä jotakin.

Wilma-järjestelmän mahdollistama kirjallinen yhteydenotto oli aluksi Hasanille puhumista helpompi muoto tuoda esiin pelko ja epävarmuus. Kun jatkoimme kierroksiamme naulakoilta rappukäytävään, Hasan pysähtyi ja osoitti kohdan, jossa opettaja pysäytti hänet ja kysyi, miksi hän ei ollut vastannut englannin essee tehtävään. Kehollinen tunnemuisto siitä hetkestä oli lukkiutuminen. Hasan ei pystynyt sanomaan ääneen todellista syytä vaan ohitti tilanteen nopeasti sanoen, että ”en keksinyt siihen mitään”. Tilanne opettajan kanssa tuli eteen yhtäkkiä, ja käytävässä vilisi oppilaita ja opettajia. Paikka ja vilinä eivät mahdollistaneet epävarmuuden esiin tuomista. Vasta myöhemmin samana päivänä Hasan kirjoitti viestinsä.

Opintomenestys tunnustuksena

Pelko siitä, että Hasan ”menettäisi kaiken” pieneni ensimmäisen koeviikon jälkeen:

Ensimmäiseen koeviikkoon asti mulla oli vahva pelko siitä, että joku heittää mut koulusta pois, jostain syystä – kielitaidon tai oleskeluluvan puutteen takia tai siitä syystä, että olen maahanmuuttaja. Koeviikon ensimmäisenä päivänä oli matikka. Kotona ajattelin, että mää en mitenkään voi muistaa 150 sivua matikkaa. Tää on nyt loppu, en mitenkään voi muistaa. Sitten siellä kokeessa olin, että tämähän on helppo. Sain siitä ysin. Ja kaikki muutkin kurssit menivät läpi. Silloin helpotti, kun tiesin, että pärjään. Se poisti sen pa-

himman pelon. Ainakaan opiskelun takia kukaan ei voi väittää, että sää et pärjää tai kuulu tänne. Se inspiroi mua.

Monessa yhteydessä kierroksemme aikana Hasan palasi opintomenestykseensä ja sen merkitykseen selviytymisessä. Hän näytti minulle eturivin pulpetin historian luokassa – paikan, jossa hän ensimmäisen kerran viittasi. Hän kertoi tyytyväisyyden tunteesta, kun hän avasi Wilman ja siellä näkyi 75 suoritettua kurssia – ja niistä Matikan kursseja 15! Pärjääminen opinnoissa tuo iloa – ”se inspiroi”. Se luo toivoa siitä, että tulevaisuudessa on vaihtoehtoja.

Hasan oli jo Itä-Suomessa vastaanottojärjestelmän tarjoamassa asuntolassa asuessaan lukenut Maahanmuuttoviraston verkkosivut tarkkaan ja tiesi turvapaikan myöntämisen perusteet. Lukiolla ja opiskelumenestyksellä ei ollut turvapaikan suhteen mitään merkitystä, eivätkä lukio-opinnot olisi edes riittäneet syyksi oleskelulupa-an opiskelun perusteella. Hän ei opiskellut välineellisesti oleskelulupaa varten vaan itseään ja omaa elämäänsä varten:

Tiesin, että jos mulle tulee negatiivinen päätös, mää saan valittaa siitä, ja siihen menee aikaa. Oleskelulupa-asia oli taustalla, mutta ajattelin, että en pysty sille tekemään mitään. Välttelin sen ajattelemista. Elin niin, että whatever, opiskelen nyt, koska voin. Oli niin cool, että olin oppilaana tässä koulussa. Olisi kamalaa, jos joutuisin Afganistaniin, mutta sitä mitä opin ei voi kukaan ottaa minulta pois.

Hasan sieti epävarmuutta etsimällä tietoa karkotuksen ja turvapaikan perusteista sekä selittämällä itselleen rationaalisesti, mitä ei kannattanut pelätä. Hän pyrki kärsivällisyyteen ja koetti olla ajattelematta oleskelulupa-asiaa. Nämä selviytymiskeinot ovat tyyppisiä myös muunlaisen epävarmuuden kanssa kamppaileville.

Hasselberg²⁰ löysi vastaavia strategioita tutkiessaan Isosta-Britanniasta karkotettavia ja heidän läheisiään. Hasselberg viittaa lisäksi tanskalaistutkimukseen,²¹ jossa tehohoitopotilaiden läheiset käsitteivät epävarmuutta samalla tavalla. Yhtäältä he etsivät tietoa ja toisaalta pyrkivät rajaamaan sairauden ajattelun ja käsittelyn tiettyyn tilaan ja aikaan. Hasselberg havaitsi myös, että erilaisten tulevaisuusvaihtoehtojen pohdinta helpotti epävarmuuden sie-tämistä. Hasanin kohdalla ajatus siitä, että opittuja asioita ja yhteisöön kuulumista – hänen uutta identiteettiään – ei voinut viedä pois, loi toivoa tulevaisuuteen.

Lukiossa pärjääminen antoi Hasanille muodollisen tunnustuksen: hän kuului kiistatta kouluyhteisöön. Hänen suorituksensa tallentuivat Wilmaan, ja hänen nimensä oli oppilasluettelossa. Hän ei ollut ulkopuolinen missään tilanteessa. ”Mulla oli täällä samat asiat kuin muillakin”, Hasan sanoi. Koulun ulkopuolella asiat olivat usein toisin. Muistutuksia ulkopuolisuudesta tuli jatkuvasti: hänellä ei ollut henkilöllisyystodistusta. Edes opiskelija-asuntoa ei voinut hakea, kun ei ollut oleskelulupaa.²² Jotkut ihmiset kuitenkin auttoivat myös lukion ulkopuolella, kun he saivat kuulla Hasanin tilanteesta julkisuuden kautta. Hasan sai tukea esimerkiksi aktivisteilta, koulun entisiltä oppilailta ja opettajien tuttavilta. Huoneen hän sai yksittäisten ihmisten lahjoituksena. Kouluyhteisön turvallisuus kuitenkin korostui sen ulkopuolella vallitsevaa turvattomuutta vasten. Kouluun hän kuului kuten muutkin. ”Tämä koulu on mun valtakunta, mää tunnen sen niin”, Hasan sanoi ja katsoi ulos kuvataiteen luokasta. ”Tuolla on Tammerkosken lukio, se on niiden valtakuntaa.”

20 Hasselberg 2016.

21 Ågård & Harder 2007.

22 Kuusisto-Arponen & Gilmartin (2019, 83) nostavat esiin tämän henkilöllisyydellä hallinnoinnin (*identification governance*) yhtenä käytäntönä, jolla yksin tulleet turvapaikanhakijat erityisesti asetetaan jatkuvaan epävarmuuden ja ulkopuolisuuden tilaan.

Osallisuus kouluyhteisössä auttoi Hasania työntämään pelon karkotusuhasta pääosin toisaalle. Hän sai kouluyhteisöstä inspiiraatiota ja voimaa ajatella itsestään ja osallisuudestaan toisin. Hän pyrki ajattelemaan ja elämään vastakarvaan sitä, mitä hänen virallisesti oletettiin olevan ja tekevän. Turvapaikanhakijoiden ei oletettu menevän lukioon, Hasan painotti useissa kohdin. Hän pärjäsi lukiossa, vaikka vastaanottojärjestelmä työnsi häntä passiivisuuteen tai korkeintaan ammattiopintoihin. Hän opiskeli kuin kansalainen, vaikka hänellä ei ollut kansalaisuutta. Hän oli ja otti paikkansa, ”oleskeli” ja tuli osalliseksi Kalevan lukion yhteisöä, ilman oleskelulupaa.

Merkityksellisyys yhteisössä

Olimme kuvataiteen luokassa, kun kysyin, pelkäsikö Hasan koskaan, että poliisi voisi tulla hakemaan häntä poistaakseen hänet maasta. Hasan tähdensi, ettei koulu suojellut häntä karkotukselta seinillään, eikä hän odottanut opettajien estävän karkotusta. Kyse oli toisenlaisesta turvallisuuden tunteesta – merkityksellisyydestä. Jos hänet todellakin olisi viety pois tai jos hän ei olisi tullut enää kouluun jonain aamuna, se ei olisi jäänyt huomaamatta tai ohittamatta.

Karkotus ja karkotettavuus – karkotuksen mahdollisuus – koetaan usein äärimmäisenä ulossulkemisen keinona: eristämisenä, hiljentämisenä ja ihmisen näkymättömäksi tekemisenä.²³ Hasanin karkotus ei olisi käynyt huomaamatta, hiljaa tai näkymättömästi. Hasan oli osa kouluyhteisöä, ja hänen maastapoistamisensa olisi tuntunut siinä. Hän oli merkityksellinen, ja hänen poissaolonsa, tyhjä pulpetti ja puuttuva läsnäolo, olisivat näkyneet. Vaikka maastapoistaminen olisi erottanut Hasanin fyysisesti kouluyhteisöstä, hänen yhteytensä kouluun ei olisi todennäköisesti katkennut. Opettajat olisivat pitäneet yhteyttä ja tukeneet. Opettajat, Juha

²³ Peutz & De Genova 2010, 23; Peutz 2006, 231; Hinger ym. 2018, 164.

ja Anni, kertoivat tutkimushaastatteluissa, miten he keskustelivat mahdollisista varasuunnitelmista opettajien kesken.²⁴

Kun Hasan ei vuoden 2019 hiihtoloman jälkeen tullut kouluun, opettajat huolestuivat ja soittivat hänelle useita kertoja sekä lähettivät WhatsApp-viestejä. Loman aikana Hasanin luottamus tulevaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen oli romahtanut. Viimeinen pisara oli oikeusaputoimiston asianajajan tekemä huolimattomuusvirhe, joka lykkäsi puhuttelua Maahanmuuttovirastossa. Hasan tuli kuitenkin koululle tapaamaan opettajia yhteiseen kokoukseen, jossa hän kertoi epävarmuuden aiheuttamasta painolastista. ”Tuntui siltä, että opettajat eivät halua päästä musta eroon. He haluavat oikeasti auttaa”, Hasan totesi.

Tämä luottamuksen tunne opettajiin oli alkanut kehittyä jo ensimmäisestä syksystä lähtien, jolloin englannin opettaja otti puheeksi tyhjän esseevastauksen. Hasan oli vastannut opettajan ehdotukseen tukiopetuksesta, että ”jutellaan, jos sinulla on aikaa”. Wilma-viestissään opettaja kirjoitti: ”Minulla on aikaa sinulle.” Nämä sanat vakuuttivat Hasanin siitä, että hän oli osa kouluyhteisöä. Kalevan lukiossa hän ei ole ylimääräinen, ulkopuolinen eikä vähemmän kansalainen.

Kuvataiteen luokassa ollessamme Hasanille tuli mieleen myös kolmas esimerkki luottamuksellisesta suhteesta opettajiin. Ensimmäisen syksyn toisen jakson aikana Hasan oli jo luottavaisempi sen suhteen, ettei oleskeluluvan puute estäisi häntä kuulumasta kouluun. Kukin oppilas teki omassa rauhassa piirustuksiaan, kun kuvataiteen opettaja Sari Heikkilä kysyi hiljaa Hasanilta: ”Voisinko kysyä, mistä sun juuret on?”

Hasan: Afganistanista.

Opettaja: Milloin olette muuttaneet tänne?

Hasan: Tulin yksin, vuonna 2015.

²⁴ Heinonen 2019; Lampinen 2019.

Opettaja pyysi Hasania jäämään tunnin jälkeen juttelemaan. ”Mulla oli turvallinen olo silloin. Ensimmäinen koeviikko oli ohi, ja olin päässyt kursseista läpi. Sillä kertaa mulle oli helppoa avautua opettajalle.” Hasan jatkoi:

”Olin selittämässä tilannettani, ja opettaja alkoi yhtäkkiä itkemään. Mua rupesi hävettämään, että, hei älä itke. Mitä, jos joku olisi nähnyt ja ihmetellyt. Myöhemmin, kun ajattelin sitä tilannetta, niin mietin, että ’siis miten kiltejä ihmisiä nämä opettajat ovat!’”

Opettaja ilmaisi tunteellaan, että hän välitti Hasanista. Itkeminen loi alkuihmetyksen jälkeen luottamuksellisen ja läheisen suhteen opettajan ja Hasanin välille. Myöhemmin Sari kysyi Hasanilta, voisiko hän puhua oleskelulupa-asiasta naapuriluokan historian opettajalle Juha Heinoselle. Sari halusi pohtia, miten he voisivat tukea ja auttaa Hasania epävarmuudessa ja lupa-asioissa konkreettisesti. Sarin tunnereaktio käynnisti yhteydenoton toiseen opettajaan, mikä eteni opettajien tukiverkoston perustamiseen. Siinä kullakin oli oma roolinsa, ja opettajat myös tukivat toisiaan. Tunne, joka syntyi Sarin ja Hasanin välisessä kanssakäymisessä, mobilisoi opettajat toimintaan. Karkotusuhan käynnistämät tunteet, kuten pelko ja suru, eivät olleet siten pelkästään Hasanin subjektiivisia tunteita, vaan ne nousivat myös opettajien ja kouluyhteisön tunnemaailmassa. Niistä tuli yhteisiä ja jaettuja tunnekokemuksia, mikä loi turvallisuuden tunnetta Hasanissa ja edisti selviytymistä.²⁵

Hasanin oli aluksi helpompi puhua opettajille kuin oppilaille. Hän oli muita lukion aloittaneita oppilaita kolme vuotta vanhempi, mikä erotti hänet alkuun luokkakavereistaan. Silti hetki, jolloin yksi luokkakavereista ensimmäisen kerran pyysi Hasania istumaan viereensä terveystiedon tunnilla, oli mieleenpainuva

²⁵ Ks. myös Horsti & Pirkkalainen (2021) karkotuksen vaikutuksesta lähellä oleviin ihmisiin.

kokemus. ”Hän sanoi, että Hasan, istutaan me tähän. Se oli viimeinen vaihe, jolloin musta oikeasti tuntui siltä, että olen tämän koulun oppilas.”

Kansalaisuuden teot

Opettajat keskustelivat konkreettisista toimista tukiverkostossaan. Juha ehdotti Hasanille poliitikkojen ja toimittajien tapaamista. Hasan painotti minulle, ettei hän hakenut julkisuutta itsensä vuoksi, eikä ajatellut, että julkisuus tai poliitikkoihin tutustuminen pelastaisi hänet karkotukselta. Julkisuudella oli Hasanille laajempi merkitys. ”Mää olin vähän niin kuin outo ilmiö, joka puhuu teille, uusi ilmiö, joka kuitenkin osaa puhua. Olin turvapaikanhakija, juuri se ilmiö, mikä monia ihmisiä niin pelottaa”, hän sanoi.

Hasan koki, että hänen yksittäinen tarinansa voisi avata suomalaisille sitä, että jokainen turvapaikanhakija on yksilö. Turvapaikanhakijoita ei tulisi käsitellä kategorisesti yhtenäisenä ryhmänä. Lisäksi olisi hyvä kuunnella, keitä he ovat ja miten he näkevät maailman. Hasan myös tunnisti oman positionsa suhteessa muihin turvapaikanhakijoihin – sen, että hän oli oppinut suomen kielen nopeammin kuin suurin osa muista samaan aikaan tulleista ja hän ymmärsi Suomessa asiat nopeasti. Hän koki velvollisuudekseen puhua kohtaamistaan epäkohdista ja eriarvoisuudesta muiden puolesta:

Kun opettaja ensimmäisen kerran ehdotti, että puhuisin toimittajalle tai poliitikolle niin ajattelin, että mulla on tämä mahdollisuus puhua niiden puolesta, jotka eivät osaa puhua. Ajattelin muita ihmisiä ja sitä, että mä voin puhua. Mää oon tässä tilanteessa, jossa osaan puhua ja mulla on tää tilaisuus.

Muiden turvapaikanhakijoiden auttaminen motivoi Hasania puhumaan julkisesti tilanteestaan. Tämä askel yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen vaikutti myös Hasaniin ja hänen selviytymiseensä.

Lisäksi se muutti hänen kokemustaan kuulumisesta kouluyhteisöön ja laajemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Hasanin poikkeuksellinen koulumenestys sai vaikuttamistyön kautta laajemman yhteiskunnallisen merkityksen.

Me istuttiin pöydässä ruokalassa: Tiina Elovaara (Sinisen eduskuntaryhmän jäsen, Kalevan lukion entinen oppilas) oli tossa, rehtori oli tossa, Juha-opettaja oli tossa. Mää puhuin tosi paljon. Yhtäkkiä tuli sekunnin pysähdyshetki. Mua alkoi huvittamaan, että kaksi vuotta sitten mä en osannut aakkosia ja nyt mä pidän puhetta näin korkeasti koulutetuille ihmisille. Yksi on kansanedustaja, toinen opettaja ja kolmas rehtori – unelmani koulun rehtori! Ja ne vaan kuuntelee mua! Se oli tosi inspiroivaa! Se oli niin voimakas tunne, että mulla on tää voima, voimavara ja mahdollisuus puhua. Ja mä osaan, mikä olisi tätä hienompaa! Sen kokemuksen jälkeen myös se tunne voimistui, että mä kuulun tähän kouluun. Tämä on minun kouluni, osa minua.

Hasan tuli osaksi kouluyhteisöä yhä vahvemmin omalla toiminnallaan ja teoillaan. Hän toimi, kuten kansalainen toimii – osallistuu maailmaan ympärillään. Hän osallistui oman yhteisönsä toimintaan ja sitä kautta laajemmin yhteiskuntaan. Hän pyrki vaikuttamaan poliittisen, sosiaalisen ja eettisen toiminnan kautta. Hän ei odottanut virallista oleskelulupaa, joka antaa mahdollisuuden edetä kohti muodollista kansalaisuutta. Hän teki ”kansalaisuuden tekoja” (*acts of citizenship*)²⁶ huolimatta statuksestaan ja tuli siten aiempaa vahvemmin osalliseksi kouluyhteisöä ja laajemmin suomalaista yhteiskuntaa.

Kansalaisuuden ymmärtäminen tekoina ja toimintana painottaa osallisuutta ja kuulumista. Se ei kuitenkaan poista eriarvoisuutta – sitä, että joidenkin ihmisten kansalaisuuden teot näh-

26 Isin & Nielsen 2008.

dään arvokkaampina kuin toisten tai että joillekin kansalaisuuden teot ovat mahdollisempia kuin toisille. Kansalaisuuden teot voivat olla poliittisia vaatimuksia, esimerkiksi protesteja, mutta ne voivat olla myös sosiaalisia, eettisiä tai kulttuurisia osallisuuden tekoja. Hasanin toiminnassa painottuu nimenomaan sosiaalinen ja eettinen kansalaisuus. Hän tuli osaksi ja merkitykselliseksi jäseneksi yhteisöä erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Julkinen vaikuttamistyö kuitenkin rakensi yhteyden, joka pyrki nostamaan yksityisen ja yhden yhteisön – yksittäistapauksen – yleiseksi. Hasanin esimerkki julkisuudessa toimimisesta muistuttaa siitä, että turvapaikanhakijoiden kohteleva yhtenäisenä kategoriana hukuttaa alleen yksilöt ja heidän toiveensa, taitonsa ja persoonansa.

Hasanin motiivi julkisuudelle, tarve nyrjäyttää käsitystä turvapaikanhakijoista yhtenäisenä ja toistensa tekemisistä vastuussa olevana yksikkönä, on kuitenkin kaksiteräinen miekka. Ensimmäisissä julkisuuteen nostetuissa jutuissa korostuu toimittajan ja opettajien ihmettely siitä, miksi lahjakasta oppilasta uhkaa karkotus. Esimerkiksi *Aamulehti* kysyi Maahanmuuttovirastolta ”Miksi lahjakkaita opiskelijoita palautetaan kotimaahansa?” *Hufvudstadsbladet* puolestaan otsikoi uutisensa: ”Superlahjakasta Hasania uhkaa karkotus – opettajat vetoavat”.²⁷ Hasan kehystettiin journalismissa ”hyvänä” turvapaikanhakijana, joka ansaitsee myötätunnon ja kamppailun. Tämän kehyksen vastapuolella on oletus ”huonosta” turvapaikanhakijasta. Luin Hasanin kanssa hänestä kirjoitettuja uutisia jälkepäin, ja pohdimme, mihin ihmiskäsitys ”hyvästä turvapaikanhakijasta” perustuu. Mitä jos Hasan olisi ollut hitaampi oppimaan? Olisiko silloin ollut oikein lähettää hänet Kabuliin?

Kaksijakoisuus on noussut esiin useissa tutkimuksissa tyypillisenä tapana puhua turvapaikanhakijoista. Hyväksyvyyttä tuotetaan usein häivyttämällä erilaisuutta ja etnisyyttä, esittämällä

27 ”Superbegåvade Hasan hotas av utvisning – lärarna vädjar”, Lundberg 2018.

toinen mahdollisimman samanlaisena kuin ”me”. Hyvän puolella oleminen tuottaa mielikuvaa paitsi turvapaikanhakijoista myös heistä, jotka hyvää puolustavat.²⁸ Analysoidessaan yksittäisen karkotustapauksen vastustamista Tanskan julkisuudessa Nielsen ja Myong²⁹ erottelevat kaksi rakkauden tunteen suuntaa. Ensinnäkin ”affektiivinen interventio” eli tunteikas yhden henkilön karkottamisen vastustaminen tuottaa rakastettavan objektin. Toiseksi rakastava ”valkoinen” yleisö (*public*) tuottaa mielikuvan itsestään ja kansakunnastaan hyvyyteen kykenevänä yhteisönä. Nielsenin ja Myongin mukaan kansalaiset palauttavat julkisen affektiivisen intervention avulla epäoikeudenmukaisiksi koettujen karkotusuu- tisten runteleman omakuvan ideaalista kansakunnasta.

Julkisuuden kaksiteräisessä miekassa on kiistämättä kansakun- taa kiillottava politiikkansa, mutta tunteisiin vetoavien ja yksilöön keskittyvien interventioiden tulkitseminen vain tästä näkökul- masta olisi toisenlainen yksinkertaistus. Pienet solidaarisuuden teot voivat muuttaa ja haastaa yksilöitä ja yhteisöjä eivätkä vält- tämättä vahvistaa niiden jo olemassa olevaa käsitystä itsestään. Myös niistä tietoisiksi tuleminen median välityksellä voi käynnis- tää prosessin, jossa maailmaan asennoituminen muuttuu perus- tavalla tavalla. Julkisuuden tarinat voivat liikuttaa ihmisiä toimin- taan, joka laajenee yksittäistapauksesta yhteiskunnallisemmaksi.³⁰ Nikunen³¹ korostaa median mahdollistamassa solidaarisuudessa ja toivossa kiireettömyyttä. Median rytmi on intensiivinen, mutta mielikuvien politiikka on myös hidasta. Median välityksellä koettu tunne saattaa itää ja kasvaa toiminnaksi vasta myöhemmin.

Hasanin tapauksessa julkisuus ei jäänyt ensimmäisiin juttui- hin, joissa opettajat pääasiassa puhuivat hänestä. Hän jatkoi pu- humista ja julkisuudessa olemisen tutkimista – tämä artikkeli on

28 Ks. esim. suomalaisesta tutkimuksesta Horsti 2013; Horsti & Pellander 2015; Hellman & Lerikkanen 2017.

29 Nielsen & Myong 2019.

30 Ks. tässä teoksessa esim. Pirkkalainen (luku 14).

31 Nikunen 2019, 158–159.

siitä yhtenä esimerkkinä. Kun keskustelin Hasanin kanssa hänen julkisuudesta, hän tiivisti yksittäistapauksen potentiaalin näin:

Yksittäistapaukset vaikuttavat ihmisiin enemmän kuin yleistyksen.
En ole julkisuudessa siksi, että se auttaisi minua, eikä se välttämättä
muuta politiikkaa, mutta se voi vaikuttaa tavallisiin ihmisiin, että
he näkisivät ja kokisivat, että on tällaisiakin turvapaikanhakijoita
kuin minä.

Yksittäistapaus voi laajentaa ihmisten käsitystä turvapaikanhakijoista ja haastaa mediassa tyyppillisen kehystyksen turvapaikanhakijoista joko autettavina uhreina tai uhkaavina toisina.³² Kategorisen ajattelun sijaan voidaan nähdä yksilöllisyys ja ihmisyyys. Hasanin julkista roolia ajoi toive muutoksen siemenen kasvusta jonkin satunnaisen lukijan tai television katsojan elämässä. Hän näki mahdollisuuden yhteyden luomiseen – siihen, että joku voi kokea ja kuvitella kuuluvansa samaan maailmaan hänen kanssaan.

Kansalaisuuden teot selviytymisen keinoina

Kävin Hasanin kanssa yhdessä läpi hänen eri paikoissa kertomiin kokemuksia, ja hahmotimme neljän tyyppisiä tekijöitä, jotka rakensivat koulusta turvallista tilaa ja auttoivat selviytymään kar-kotusuhasta. Ensimmäinen Hasan torjui pelkoa ja epätietoisuutta omalla suhtautumisellaan ja ajattelutavallaan. Toiseksi hän toimi, kuten kansalainen toimii, huolimatta virallisesta statuksestaan maassa. Kansalaisuuden teot, kuten opiskelu, ystävyys, ihmis-suhteet, yhteisössä toimiminen ja yhteiskuntaan vaikuttaminen esimerkiksi julkisuuden kautta, lisäsivät turvallisuuden tunnetta. Elämä kiinnittyi koulun ”tilaan” ja tuli merkitykselliseksi sen kautta. Kolmanneksi epävarmuuden sietäminen ja kansalaisen

³² Ks. esim. Horsti 2013.

tavoin toimiminen olivat mahdollisia, koska ihmiset koulussa tukivat häntä ja avautuivat itsekin muutokselle omissa toimintatavoissaan. Karkotusuhka ei enää ollut pelkästään Hasanin ongelma, vaan siitä tuli jaettu ongelma, johon tartuttiin yhdessä. Neljänneksi koulun rakenteissa ja tavoissa oli elementtejä, jotka tukivat Hasanin kuuluvuuden tunnetta. Wilma-viestijärjestelmä, tukiopetus, kuvataiteen tuntien yksilöllinen ohjaaminen ja yksin asuvien oppilaiden viiteryhmä ottivat kiinni jossain määrin myös Hasanin haasteista.

Tämä kirjoitusprojektimme on tuonut näkyväksi yhden paikan tunnun ja muutoksen pääosin yhden ihmisen näkökulmasta. Kirjasimme ylös muistumia eri kohdissa koulua ja erittelimme muistumista elementtejä, joista turvallisen tilan tuntu muodostui karkotusuhan aikana. Olemme tehneet näkyväksi yhden paikkakokemuksen esimerkkinä yhdestä merkittävästä aikakaudesta – vuoden 2015 jälkimainingeista, jolloin Suomi vastaanotti 32 000 turvapaikanhakijaa. Paikka ei ole pysyvä sijainti tilassa vaan muuttuva prosessi. Kun Hasan kasvoi ristiriitaisissa tunnelmissa kansalaisuuteen Kalevan lukiossa, myös Kalevan lukio ja ihmiset siellä muuttuivat omien kansalaisuuden tekojensa seurauksena.

Yhdessä kirjoittamalla olemme hahmottaneet selviytymisen prosessia, jossa yhdistyvät ihmissuhteet, välittävä kohtaaminen, ajattelu, muutokseen tähtäävä toiminta sekä tilallisuus ja materiaalisuus. Olemme tuoneet Hasanin yksilölliset muistot osaksi julkista muistia – siten työmme nivoutuu osaksi kriittistä muistin politiikkaa, joka pyrkii ravistelemaan käsityksiä suomalaisesta kansallisesta muistista. Selviytymisen kartografia, joka tässä luvussa hahmottuu, on osa Kalevan lukion, Tampereen, Suomen ja Euroopan historiaa.

Lähteet

- Agnew, John A. (1987) *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Lontoo: Allen and Unwin.
- Askins, Kye (2016) Emotional citizenry: Everyday geographies of befriending, belonging and intercultural encounter. *Transactions* 41:4, 515–527.
- Debord, Guy (1955/2006) Introduction to a critique of urban geography. Teoksessa Ken Knabb (toim.) *Situationist International Anthology*. Berkley: Bureau of Public Secrets, 8–11. [Http://www.bopsecrets.org/SI/](http://www.bopsecrets.org/SI/) (haettu 18.2.2021).
- Euroopan Unioni (2014) Joint Way Forward on migration issues between Afghanistan and the EU. https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/eu_afghanistan_joint_way_forward_on_migration_issues.pdf (haettu 18.2.2021).
- Hasselberg, Ines (2016) *Enduring uncertainty: Deportation, punishment and everyday life*. New York: Berghahn.
- Hellman, Matilda & Tuulia Lerkkanen (2019) Construing oppositions, demarcating a we-ness: The dramaturgy of a live TV debate on the refugee crisis. *European Journal of Cultural Studies* 22:1, 37–59.
- Hinger, Sophie & Maren Kirchhoff & Ricard Wiese (2018) "We belong together!" Collective anti-deportation protests in Osnabruck. Teoksessa Sieglinde Rosenberger, Verena Stern & Nina Merhaut (toim.) *Protest movements in asylum and deportation*. New York, NY: Springer, 163–185.
- Horsti, Karina (2013) De-ethnicized victims: Mediatized advocacy for asylum seekers. *Journalism: Theory, Practice and Criticism* 14:1, 78–95.
- Horsti, Karina & Saara Pellander (2015) Conditions of cultural citizenship: intersections of gender, race and age in public debates on family migration. *Citizenship Studies* 19:6–7, 751–767.
- Horsti, Karina & Päivi Pirkkalainen (2021) The slow violence of deportability. Teoksessa Marita Husso, Sanna Karkulehto, Tuija Saresma, Aarno Laitila, Jari Eilola & Heli Siltala (toim.) *Violence, gender, and affect*. Cham: Palgrave Studies in Victims and Victimology, 181–200.
- Isin, Engin, F. (2008) Theorizing acts of citizenship. Teoksessa Isin F. Engin & Greg M. Nielsen (toim.) *Acts of citizenship*. Lontoo: Zed Books, 15–43.
- Kaukko, Mervi & Riikka Korkiamäki & Anna-Kaisa Kuusisto (2019) Normatiivisesta etiikasta elettyyn kohtaamiseen – tutkimuksellista hengailua yksin tulleiden maahanmuuttajanuorten kanssa. Teoksessa Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 86–102.
- Korjonen-Kuusipuro, Kristiina & Anna-Kaisa Kuusisto & Jaakko Tuominen (2019) Everyday negotiations of belonging – making Mexican masks together with unaccompanied minors in Finland. *Journal of Youth Studies* 22:4, 551–567.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa & Mary Gilmartin (2019) Embodied migration and the geographies of care: the worlds of unaccompanied refugee minors. Teoksessa Katharyne Mitchell, Reece Jones & Jennifer L. Fluri (toim.) *Handbook on Critical Geographies of Migration*. Cheltenham: Edward Elgar, 80–91.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa (2010) Paikkakokemus ja matkalla olon rytmit Kyllikki Villan matkapäivä-kirjoissa. *Alue ja Ympäristö* 39:2, 79–82.
- Kymäläinen, Päivi (2005) *Geographies in writing. Re-imagining place*. Oulu: Nordia Geographical Publications.
- Massey, Doreen (2005) *For space*. Lontoo: Sage.
- Myers, Misha (2011) Walking again lively: Towards an ambulant and conversive methodology of performance and research. *Mobilities* 6:2, 183–201.

- Nielsen, Asta S. & Lene Myong (2019) White Danish love as affective intervention: Studying media representations of family reunification involving children. *Nordic Journal of Migration Research* 9:4, 497–514.
- Nikunen, Kaarina (2019) *Media solidarities: Emotions, power and justice in the digital age*. Lontoo: Sage.
- Nixon, Rob (2011) *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Cambridge: Harvard University Press.
- O'Neill, Maggie & Phil Hubbard (2010) Walking, sensing, belonging: Ethno-mimesis as performative praxis. *Visual Studies* 25:1, 46–58.
- Peutz, Natalie (2006) Embarking on an anthropology of removal. *Current Anthropology* 47:2, 217–241.
- Peutz, Natalie & Nicholas De Genova (2010) *The deportation regime*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, Diana (2011) Trauma as durational performance: A return to dark sites. Teoksessa Marianne Hirsch & Nancy K. Miller (toim.) *Rites of return: Diaspora poetics and the politics of memory*. New York: Columbia University Press, 268–79.
- Uimonen, Heikki (2020) Kertojien kaupungit: Aistielämänkerrallinen kävely ympäristön ja muistamisen tutkimusmenetelmänä. *Alue ja ympäristö* 49:1, 19–35.
- Wetherell, Margaret (2012) *Affect and emotion: A new social science understanding*. Lontoo: Sage.
- Wetherell, Margaret (2015) Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society* 21:2, 13–166.
- Ågård Anne Sophie & Harder Ingegerd (2007) Relatives' experiences in intensive care: Finding a place in a world of uncertainty. *Intensive and Critical Care Nursing* 23:3, 170–177.