

SUOMALAISEN KOULULUOKAN MONIKULTTUURINEN
TODELLISUUS

Etnografinen tapaustutkimus monikulttuurisuudesta,
identiteetin rakentumisesta
sekä vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta luokassa

Maaria Kaaja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaaja, Maaria. 2015. Suomalaisen koululuokan monikulttuurinen todellisuus. Etnografinen tapaustutkimus monikulttuurisuudesta, identiteetin rakentumisesta sekä vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta luokassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Aivan tavalliset suomalaiset koululuokat ovat enenevässä määrin monikulttuurisia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luokkahuone-etnografian menetelmin selvittää, miten monikulttuurisuus ilmenee yhdessä suomalaisessa koululuokassa, miten se näkyy luokan vuorovaikutuksessa ja millaisia vaikutuksia sillä on oppilaiden identiteettiin sekä kokemuksiin toiseudesta ja osallisuudesta. Tutkimuksen painopiste on kansainväliseen liikkuvuuteen, etnisyyteen ja monikielisyyteen liittyvässä monikulttuurisuudessa. Oppilashaastattelujen, kirjoitelma-aineiston, havaintojen ja dokumenttien pohjalta suomalaisen koululuokan monikulttuurisesta todellisuudesta piirtyy värikäs kuva, joka heijastelee suomalaista koulumaailmaa ja yhteiskuntaa laajemminkin.

Maahanmuuttajuuteen ja Suomen omiin etnisiin ja kielellisiin erityisryhmiin liittyviä kysymyksiä on kasvatuksen ja koulun piirissä tutkittu Suomessa jonkin verran. Usein kuitenkin unohdetaan kaksikulttuuristen ja ulkomailla eläneiden suomalaislasten sekä transnationaalit juuret omaavien oppilaiden tarve tulla nähdyiksi myös monikulttuurisina ja -kielisinä toimijoina. Toisaalta kasvavan monikulttuurisuuden keskellä kantasuomalaiset lapset saattavat kokea osattomuutta, mikä voi johtaa torjuvaan asenteeseen erimaalaisia tai -kulttuurisia ihmisiä kohtaan.

Keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten jokaisen oppilaan identiteettiä ja osallisuutta voisi tukea monikulttuurisuuden ristiaallokossa koulun jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutus koulussa heijastaa opettajien, toisten oppilaiden ja laajemminkin yhteiskunnan asenteita. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa tästä pyritään tekemään näkyvää. Toiseuteen ja osattomuuteen liittyvät kysymykset ja niitä ylläpitävät rakenteet on tällöin nostettava tarkastelun kohteeksi.

Hakusanat: monikulttuurisuus, identiteetti, toiseus, osallisuus, vuorovaikutus, kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, rasismi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	7
2.1	Tutkimustehtävä.....	7
2.2	Kulttuuri ja monikulttuurisuus.....	8
2.3	Monikulttuurisuuskasvatus ja rasismi.....	11
2.4	Identiteetti.....	16
2.5	Toiseus ja osallisuus.....	21
3	ETNOGRAFINEN TUTKIMUS.....	27
3.1	Etnografinen tutkimusote.....	27
3.2	Tutkimuksen raportointi.....	29
4	AINEISTO.....	30
4.1	Tutkijapositio ja monikulttuurinen luokka.....	30
4.2	Aineiston muodostuminen.....	33
4.3	Ensisijainen aineisto.....	35
4.4	Täydentävä aineisto.....	39
4.5	Kontekstualisoiva aineisto.....	42
5	AINEISTON ANALYSOINTI.....	43
6	MONIKULTTUURISUUS HAASTATELTUJEN ELÄMÄSSÄ.....	47
6.1	Avoin ja näkyvä monikulttuurisuus.....	50
6.2	Käsitlemätön monikulttuurisuus ja epävarmuus.....	54
6.3	Suomalainen kahden maan kansalainen ja vaiettu monikulttuurisuus.....	60
6.4	”Oishan se hienoa” – kiinnostusta ja monikulttuurisuuspohdintaa.....	69
6.5	Osattomuus monikulttuurisuudesta, ennakkoluulo ja torjunta.....	72
6.6	”Rasistista läppää” ja ruotsalaisuutta.....	76

7	MONIKULTTUURISUUS JA TOISESTA PUHUMISEN TAVAT KIRJOITELMISSA.....	83
8	TUTKIMUSLUOKAN MONIKULTTUURINEN TODELLISUUS JA OSALLISUUDEN HAASTE.....	109
8.1	Monikulttuurisuus ja identiteetti haastattelujen ja kirjoitelmien ristivalotuksessa.....	109
8.2	Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteista ja merkityksestä.....	123
8.3	Osallisuuden rakentuminen ja vuorovaikutus suomalaisen koululuokan monikulttuurisessa todellisuudessa.....	129
9	POHDINTA.....	141
9.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	141
9.2	Mitä jäi käteen ja mikä jäi mietityttämään.....	146
	LÄHTEET.....	148
	LIITTEET.....	163

1 JOHDANTO

”Jännää, että sä keksit tehdä monikulttuurisuudesta tutkimusta just täällä koulussa, kun täällä se on piilotettua, niin kuin sitä ei olisikaan,” totesi opiskelukaverini, kun istuimme kahvilla. Hänen sanansa tuntuivat osuvan asian ytimeen ja kysyin saman tien, saisinko lainata niitä tekstissäni. On totta, että monikulttuurisesta koulusta puhuttaessa ensimmäisenä tulevat mieleen maahanmuuttajavaltaiset koulut, joissa tasapainoillaan parhaimmillaan kymmenien kansallisuuksien ja äidinkielen sekä lukuisten opettävien uskontojen välillä ja joissa suomalaisperäiset oppilaat muodostavat vain yhden oppilasryhmän muiden joukossa. On kuitenkin niin, että iso osa monikulttuurisuuden kirjosta ja rikkaudesta jää näkemättä, mikäli monikulttuurisuus rajautuu tarkoittamaan vain maahanmuuttajia ja heidän lapsiaan. Siksi tässä pro gradu -tutkielmassa lähdän, yhden oppilaan sanoja lainaten, tutkimusmatkalle ”ihan periaatteessa tavalliseen” suomalaiseen koululuokkaan, jossa monikulttuurisuus on vähemmän näkyvää, mutta yhtä lailla tärkeää monen oppilaan elämässä ja kokemusmaailmassa. Tarkastelen monikulttuurisuutta kansainvälisyyteen, etnisyyteen ja monikielisyyteen liittyvien ilmiöiden kautta.

Monikulttuurisia luokkia löytyy kaikkialta Suomesta: pohjoisesta ja etelästä, rannikolta ja Venäjän rajalta, kaupungeista ja maaseudulta. Suomi ei ole koskaan ollut monokulttuurinen maa, vaan erilaiset kieli- ja kulttuuriryhmät ovat kautta historian asuneet meillä rinnakkain (Kaikkonen 2008). Nykyisin lukuisista eri maista tulleet maahanmuuttajalapsen ja maailman eri kolkissa kasvaneet suomalaislapset rikastuttavat suomalaisten koululuokkien elämää. Samoin toisen ja kolmannen sukupolven maahanmuuttajataustaiset lapset sekä kaksikulttuuristen perheiden lapset tuovat lisäväriä kouluihimme. Opettajat, oppilaat ja vanhemmat ovat nopeutuneen monikulttuuristumisen ja -kielistymisen myötä uudenlaisten kohtaamisen haasteiden ja mahdollisuuksien äärellä.

Kun erilaiset kulttuurit ja kielet kohtaavat, syntyy väistämättä näkemyksiä ja tulkintoja toisesta. Samalla kuva itsestä (yksilöllinen identiteetti) ja käsitys omasta ryhmästä (sosiaalinen identiteetti) saavat tarkemman muodon. Siksi identiteetti on

keskeisessä roolissa monikulttuurisuudesta puhuttaessa: yksilö tarkoittaa näkemystä itsestään ja ryhmästään, kun päättää keistä erottautuu sekä keihin samaistuu ja miltä osin (ks. Kaikkonen 2008, 16). Toiseuden ja samuuden käsitteet ovat identiteetin kannalta keskeisiä, sillä pohtiessaan ”kuka minä olen” yksilön on erottauduttava toisista jollain tapaa (ks. Hall 2011). Sosiaalinen ”keitä me olemme” -identiteetti puolestaan perustuu samastumiseen tiettyjen ihmisten tai ryhmän kanssa (ks. Jenkins 2008b; vrt. Kaunismaa 1997). Ne, jotka jäävät tuon samanlaisten ryhmän ulkopuolelle, määritellään erilaisiksi, toisiksi (Ruohio 2009). Vuorovaikutuksessa toisten kanssa ihminen luo omaa identiteettiään, mutta antaa samalla toiselle tulkinnoissaan tietynlaisen identiteetin (ks. Rymes 2009). Ennakkokäsityksemme, odotuksemme ja tapamme toimia ja puhua toisen kanssa määrittävät omalta osaltaan sitä, kuka hän on – ja keitä itse olemme. Identiteetti muotoutuu osaltaan kussakin vuorovaikutustilanteessa, jossa olemme läsnä (ks. Hall 2011; Rymes 2009).

Vuorovaikutus puolestaan ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan aina tietyssä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja poliittisessä viitekehyksessä. Siksi vuorovaikutusta ei voi pyrkiä ymmärtämään ilman käsitystä kontekstista. (Blommaert & Jie 2010; Rymes 2009.) Puheessamme ovat jatkuvasti läsnä taustamme ja sitoumuksemme, ja puhuessamme asetamme itsemme samalla alttiiksi muiden arvioinnille (Blommaert & Jie 2010, 8; Hymes 1996). Jokainen vuorovaikutustilanne kertoo siis kontekstista ja myös niistä ihmisistä, jotka vuorovaikutukseen kulloisellakin hetkellä osallistuvat: puhuen, vaieten ja kehollaan viestien (ks. Blommaert & Jie 2010; Rymes 2009).

Vuorovaikutuksessa rakentuvat myös osallisuuden tai osattomuuden kokemukset. Osallisuus ryhmässä määritellään yksinkertaistettuna prosessiksi, jossa yksilö osallistuu aktiivisesti ryhmänsä käytäntöihin ja rakentaa identiteettiään suhteessa ryhmään (Wells 1999, 335; myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Kyse ei siis ole vain osallistumisesta toimintaan vaan koko ryhmän tapaan olla ja elää. Osallisuudella – tai sen puutteella – voi olla suuri vaikutus yksilön elämään, koska suhde ryhmään vaikuttaa siihen, millaisena yksilö näkee ja kokee itsensä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; Salmivalli 2005) ja millaisiksi hän kokee vaikutusmahdollisuutensa yhteisössään ja laajemmin yhteiskunnassa (Gretschel & Kiilakoski 2012).

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli pohdinta siitä, miten monikulttuurisessa luokassa ja sen vuorovaikutustilanteissa voitaisiin ottaa huomioon erilaisista taustoista tulevien oppilaiden identiteetin kehityksen tukeminen (ks. Opetushallitus 2004) ja samalla antaa jokaiselle oppilaille kokemus toimijuudesta ja osallisuudesta luokassa. Kiinnostukseni aiheeseen on herännyt omien kansainvälisten kokemusteni myötä. Tämän vuoksi monikulttuurisuuden tarkastelu rajautuu tässä tutkimuksessa ihmisten globaaliin liikkuvuuteen, etnisyyteen ja monikielisyyteen, vaikka laajasti katsottuna myös esimerkiksi sukupuoleen, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen, perhetaustaan ja sosiaaliseen asemaan liittyvät kysymykset voidaan nähdä monikulttuurisuuskasvatuksen piiriin kuuluviksi (Banks 2010; Nieto & Bode 2008).

Tutkimustehtävä tarkentui pikkuhiljaa tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen aikana taustakirjallisuuteen, metodologisiin ratkaisuihin ja luokassa tehtyihin havaintoihin nojaten (ks. Palmu 2007). Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tehtävän ja siihen liittyviä keskeisimpiä käsitteitä. Seuraavat luvut 3 ja 4 avaavat tarkemmin etnografian näkökulmia ja tutkimusluokassa kertynyttä aineistoa.

2.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on etnografisin menetelmin selvittää, miten ja millaisena yhden suomalaisen koululuokan oppilaiden monikulttuurisuus ja ymmärrys monikulttuurisuudesta näyttäytyy ja miten nämä tulevat esiin vuorovaikutuksessa koulussa. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on, millaisina oppilaat kuvaavat itseään ja toisia sekä vuorovaikutustaan ja siinä syntyviä kokemuksia (ks. Sleeter & McLaren 1995, 20) ja minkälaisia identiteettejä heille sitä kautta muodostuu. Mikä merkitys näillä identiteeteillä sekä mahdollisilla samastumisen, yhteyden ja toiseuden kokemuksilla on osallisuuden näkökulmasta?

2.2 Kulttuuri ja monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus on termi, jota nykyisin käytetään paljon, mutta usein pohtimatta tarkemmin sitä, mitä sana oikeastaan tarkoittaa. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on lähdettävä liikkeelle kulttuurin määritelmästä. Sen pohjalta monikulttuurisuutta voidaan ymmärtää laajemmin kuin käsittämällä se vain esimerkiksi eriväristen tai -kielisten ihmisten kanssakäymiseksi tai globalisaation tulokseksi.

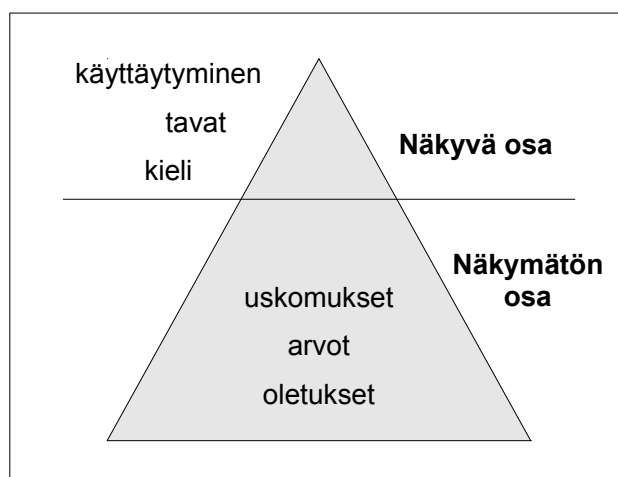
Saksalaiset filosofit 1700–1800 lukujen taitteessa olivat ensimmäisiä, jotka käyttivät sanaa ”kulttuuri” kuvaamaan tiettyä ihmisryhmän ominaisuutta (Wren 2012). Käsitettä käytettiin 1800-luvulta 1900-luvun alkupuolelle klassisen sosiologian piirissä, usein kuitenkin tekemättä suurempaa eroa kulttuurin, sivilisaation ja yhteiskunnan välillä. Monikulttuurisuuden ymmärtämisen kannalta tärkeitä kulttuurin määritelmiä on sittemmin muodostettu sekä antropologian että sosiologian tieteenhaaroissa samoin kuin psykologiassa. Keskeisiä teemoja näissä tieteenaloissa ovat olleet yhteiskunnallinen konflikti (social conflict), yhteisön yhteenkuuluvuus (social cohesion) sekä symbolien merkitys yhteisen toiminnan mahdollistajina. Nämä teemat ovat heijastuneet myös kulttuurin käsitteeseen. (Wren 2012.)

1900-luvun amerikkalaiset antropologit alkoivat käyttää kulttuurin käsitettä halutessaan kuvata kaikkea sitä, mitä pelkkä ”rotuun” perustuva jaottelu ei voinut tavoittaa: yhteisöjen ja ihmisten erilaisia arvoja ja uskomuksia sekä heidän tapojaan toimia, ajatella ja tulkita tapahtumia (Erickson 2010; myös Wren 2012). Käsitteen historiaan liittyy tätä kautta eräänlainen vastarinta rotuajattelulle. Biologisin perustein määräytyviä ”rotuja” pidettiin rotuajattelussa toisia parempia tai kehittyneempiä. Amerikkalaiset antropologit olivat toista mieltä: erot ”rotujen” välillä eivät johtuneet synnynnäisistä tekijöistä vaan erilaisista kasvukulttuureista. (Erickson 2010; myös Wren 2012.) Nykytutkimuksessa ”rotua” pidetäänkin kulttuurisena konstruktiona, mitä kuvataan asettamalla sana lainausmerkkeihin erotukseksi perinteisestä epätieteellisestä ”rodun” biologisesta käsitystavasta (esim. Löytty 2005b; Rastas 2005).

Kulttuuri on jonkinlainen ihmiskokemuksen perusta, ihmisen tapa ymmärtää ympäröivää maailmaa ja toimia siinä. Kulttuuri on jossain määrin sidottu aikaan ja paikkaan sekä ennen kaikkea kieleen, jonka kautta jaamme ja luomme kulttuurisia merkityksiä. (Bennett 2011.) Nieton ja Boden (2008) mukaan kulttuuri koostuu esimerkiksi arvoista, perinteistä, maailmankuvasta sekä siitä sosiaalisesta ja poliittisesta

todellisuudesta, jota tietty ihmisryhmä luo, jakaa ja muokkaa. Tällaista ryhmää sitoo yhteen esimerkiksi yhteinen historia, maantieteellinen sijainti, kieli, sosiaaliluokka, uskonto tai muu jaettu identiteettitekijä. Toisaalta kahdella samaan ryhmään kuuluvalla ihmiselläkään tuskin koskaan on täysin samanlaiset kulttuuri-identiteetit: jokainen katselee maailmaa useamman kulttuurisen viitekehyksen läpi, aina omanlaisestaan näkövinkkelistä (ks. Bennett 2011).

Kulttuurissa voidaan ajatella olevan sekä näkyvä että näkymätön taso. Huomaamme helposti, jos eri kulttuuripiiristä tuleva käyttää erilaisia vaatteita tai syö erilaista ruokaa. Emme kuitenkaan henkilöön ja hänen kulttuuriinsa tutustumatta voi ymmärtää, minkälaisia käsityksiä, oletuksia tai arvoja hänellä on. Muun muassa Kohlsin sekä Weaverin (2006, 18) käyttämä kulttuurin jäävuorimalli (kuvio 1) kuvaa tätä ilmiötä (ks. Pollock & Van Reken 2009, 42–44): siinä veden alla oleva suuri näkymätön osa, johon kuuluvat esimerkiksi ajattelutavat ja arvot, luo pohjan näkyvälle kulttuurille, muun muassa tavoille ja käyttäytymiselle. Cushner, McClelland ja Safford (2011, 75, Wrenin 2012 mukaan) käyttävät myös jäävuorivertausta: suurin, merkityksellisin (ja vaarallisin) osa kulttuurista on piilossa oleva osa, joka vaikuttaa tiedostamalla tasolla ihmisten havaintoihin ja niiden tulkintaan. Jos haluamme todella ymmärtää toisen ihmisen kulttuuria, on päästävä tutustumaan myös tähän näkymättömämpään puoleen kulttuuria. (Nieto & Bode 2008; Pollock & Van Reken 2009; Talib 2002; Tikka 2004; ks. myös Wren 2012.) Tämä voi tapahtua vain dialogin kautta (Wren 2012).



KUVIO 1. Mukaella Kohlsin ja Weaverin kulttuurin jäävuorimallista. (Ks. Pollock & Van Rekenin 2009, 42; Weaver 2006, 18.)

Monikulttuurisuus on käsitteenä laaja ja monimerkityksinen ja sille on myös erilaisia vastineita. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on tärkeää hahmottaa, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005.) Monikulttuurisuus on yhtäältä yhteiskunnan nykytilaa kuvaava termi, joka viittaa siihen, kuinka erilaiset ihmiset, ryhmät ja kulttuurit elävät yhdessä (Huttunen ym. 2005). Tällaisessa merkityksessä monikulttuurisuus ei ole mikään uusi ilmiö: esimerkiksi Suomessa on jo vuosisatojen ajan elänyt monenlaisia etnisiä, kulttuurisia ja kieliryhmiä, kuten romaneja, saamelaisia ja suomenruotsalaisia (Jokikokko 2010; Kaikkonen 2008). Etnisyydellä tarkoitetaan sitä, että jokin ryhmä edustaa (itselleen tai toisille) tiettyä kulttuuripiiriä ja heillä oletetaan olevan yhteinen alkuperä. Tämä ei tietenkään koske vain vähemmistöjä, vaan jokaisella ihmisellä on etniset juurensa. (Huttunen 2005.) Lisäksi monessa suomalaisessa kylässä ja kaupungissa oman lisänsä kulttuurien moninaisuuteen ovat tuoneet alakulttuurit: erilaiset uskonnolliset ryhmät ja herätysliikkeet, eri sosiaaliluokkien elämäntavat ja sivukyliä tai kaupunginosien omaleimaiset piirteet. Kirjallisuudessa esiin nostetaan lisäksi esimerkiksi sukupuoleen, sosioekonomiseen taustaan, vammaisuuteen, seksuaaliseen suuntautumiseen ja uskontoon liittyvä monikulttuurisuus (Banks 2010; Nieto & Bode 2008).

Monikulttuurisuus on myös poliittista. Monikulttuurisuuteen läheisesti liittyvien käsitteiden, kuten etnisyyden, kansallisuuden ja ”rodun” kautta luokitellaan ihmisiä ja käytetään valtaa. Monikulttuurisuudesta saatetaan puhua uhkakuvana ja ongelmien kautta tai se voidaan esittää tavoiteltavana ihannetilana (Huttunen ym. 2005). Monikulttuurisessa ihanneyhteiskunnassa, -koulussa ja -luokassa kaikista eri kulttuuritaustoista tulevat ihmiset toimivat yhdessä ja rinnakkain (ks. Talib 2004) ja kulttuurienvälinen kanssakäynti on sujuvaa. Interkulttuurisuutta, kulttuurienvälisyyttä, käytetäänkin osittain synonyymisena sanana monikulttuurisuudelle (esim. Kaikkonen 2008), etenkin kun halutaan korostaa aktiivista, kunnioittavaa ja dialogista suhdetta kulttuurien välillä pelkän monikulttuurisuuden suvaitsemisen asemasta (UNESCO 2006). Toisaalta termiä myös kritisoidaan siitä, että sitä käyttäessä saatetaan sivuuttaa kulttuuristen normien kriittinen käsittely (ks. Kassimeris & Vryodinos 2012).

Kolmanneksi monikulttuurisuus voidaan nähdä tulevaisuutta muokkaavana prosessina, globalisaationa (Hall 2002b). Nykymaailmassa kulttuurinen lokerointi ei ole enää samaan tapaan selvärajaista kuin ennen (Kaikkonen 2008; myös Wren 2012):

Onko Suomessa syntynyt ja kasvanut tummaihoisen lapsi ulkomaalainen tai ainakin ikuisesti maahanmuuttajataustainen? Onko suomalaisten vanhempien ulkomailla lähes koko ikänsä asunut nuori suomalainen? Miten adoptoitu tai kaksikulttuurisen perheen lapsi määrittelee itsensä? Entä sellaiset kulttuurin osa-alueet kuin ruoka, musiikki ja media? Onko eri kulttuuripiireistä tulevien välillä enää selviä eroja niiden suhteen? Kaikkonen (2008, 43) puhuu yhteiskunnan julkisesta monikulttuuristumisesta, siitä, miten rajat eri kulttuuripiirien väliltä ovat murtumassa. Hall (2002b, 57) puolestaan liittää identiteetin pirstoutumisen globalisaatioon, millä hän tarkoittaa sellaisia prosesseja, jotka ylittävät kansalliset rajat ja yhdistävät ihmisiä ja yhteisöjä ”uusiksi paikan ja ajan yhdistelmiksi”. Paikka ja ”juuremme” eivät täysin menetä merkitystään, mutta koska voimme olla reaaliaikaisesti yhteydessä melkein minne vain, ovat mahdollisuudet irrottautua tiettyyn paikkaan sidotusta identiteetistä suuremmat kuin aikaisemmillä sukupolvilla (Hall 2002b, 57–63).

Neljänneksi monikulttuurisuutta voidaan tarkastella yksilön kautta, hänen taustansa, kokemuksensa ja identiteettinsä valossa. Esimerkiksi Rastas (2007b) käyttää tutkimuksessaan ylijärjestyksen viittaavaa termiä ”transnationaalit juuret” puhuessaan nuorista, joiden biologiset juuret ulottuvat Suomen rajojen ulkopuolelle. Kuten Rastas (2007b) itsekin toteaa, käsite ei hänen tutkimuksessaan kuitenkaan ota huomioon niitä monikulttuurisia nuoria, joiden yhteydet toisiin kulttuureihin ovat ainoastaan henkisiä ja kokemuksellisia, mutta silti heidän identiteettinsä kannalta keskeisiä. Tapaa, jolla ihmiset yhdistelevät useita eri kulttuurejaan uusiksi jatkuvasti muotoutuviksi identiteeteiksi, on alettu kutsua sanalla hybriditeetti (Nieto & Bode 2008; ks. myös Huttunen ym. 2005).

2.3 Monikulttuurisuuskasvatus ja rasismi

Monikulttuurisuuskasvatuksen määritelmät ja kuvaukset ovat eläneet historian saatossa (Wren 2012). Alun perin monikulttuurisuuskasvatuksen keskiössä olivat kulttuurisen moninaisuuden ja antirasismien käsitteet. Myöhemmin, 1980- ja 1990-luvuilla sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset, kuten vapaus ja mahdollisuuksien tasearvo, nostivat päätään. Tämä näkökulma puolestaan laajeni vaatimukseksi kokonaisvaltaisesta yhteiskunnallisesta muutoksesta kriittisen pedagogiikan kautta.

Nykyisin monikulttuurisuuskasvatus on yläkäsite, jonka alle mahtuvat muun muassa kaikki yllä mainitut aihepiirit. (Wren 2012.)

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatusta tarkastellaan kriittisen pedagogiikan näkökulmasta (Gay 1995). Yhteistä kriittiselle monikulttuurisuuskasvatukselle ja kriittiselle pedagogiikalle laajemmin ovat vahva koulutuksellisen ja sosiaalisen yhdenvertaisuuden painotus sekä halu kehittää koulutusta sellaiseen suuntaan, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus menestyä taustastaan riippumatta. (Gay 1995; Jokikokko 2009; Nieto & Bode 2008.) Vallan käsite on keskeinen kriittisen pedagogiikan kannalta: kaikki opetukseen liittyvät ratkaisut niin valtakunnan tasolla kuin yksittäisen opettajan kohdalla ovat poliittisia ja heijastavat päätöksentekijän maailmankuvaa. Ilman kriittistä näkökulmaa, maailmasta annetaan helposti yksipuolinen kuva, jossa yksi totuus vallitsee ja muut unohdetaan. (Nieto & Bode 2008.)

Kriittisessä pedagogiikassa lähtökohtana ovat oppilaiden esille tuomat kysymykset, havainnot ja kokemukset, jotka jo itsessään tekevät opetuksesta ja oppimisesta monikulttuurista, kun niille annetaan tilaa. Samalla jokaisen oppilaan henkilökohtaiset ja siksi myös rajalliset käsitykset saavat avartua, kun toisten oppilaiden ja opettajan kokemukset auttavat vapautumaan oman taustan asettamista ymmärryksen rajoista. (Nieto & Bode 2008.) Toisaalta yksittäisen oppilaan taustan hyväksyminen tai oppilaiden henkilökohtaisten kulttuuritietojen ja -taitojen kehittäminen ei yksin riitä, mikäli pyrkimyksenä on tavoitella laajempaa yhteiskunnallista muutosta. Todellinen muutos vaatii kriittistä lähestymistapaa, joka paitsi antaa arvon oppilaiden lähtökohdille, voimaannuttaa heidät myös toimimaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Tavoitteena on Freiren vapautuksen pedagogiikan hengessä, että oppilaat tiedostavat mahdollisuutensa ja valtansa demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä, toimijoina ja muutoksentehtäjinä. (Nieto & Bode 2008.) Lisäksi he ymmärtävät vastuunsa myös maailmanlaajuisesti, ihmisoikeuksien toteutumisen ja kestäväen elämäntavan edistäjinä (Bennett 2011).

On huomattava, että iso osa tutkimuksesta ja kirjallisuudesta, joka käsittelee kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta, on kirjoitettu pohjoisamerikkalaisessa kontekstissa, jossa kysymykset ”rodusta”, etnisyydestä ja kielestä ovat historiallisista ja yhteiskunnallisista syistä kärjistyneempiä kuin Suomessa (esim. Bennett 2011; Nieto &

Bode 2008). On kuitenkin selvää, että Suomessakin monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset herättävät paljon keskustelua. Kaikki Suomessa koulua käyvät lapset eivät saa samoja mahdollisuuksia identiteettinsä pohtimiselle koulussa – eivätkä valitettavasti välttämättä yhtäläisiä mahdollisuuksia myöskään aikuisten maailmassa, esimerkiksi opiskelussa ja työssä (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2005; Puuronen 2004). Oman paikan löytäminen voi olla haastavaa, jos oman identiteetin käsittelylle ei ole saanut tukea tai vahvaa pohjaa tai jos yhteiskunnassa vallitsevat asenteet ja rakenteet rajaavat mahdollisuuksia. Perinteisesti tasa-arvon mallimaaksi mielletyssä Suomessa on syystä alettu pelätä eriarvoistumiskehitystä: esimerkiksi talouden osalta eri taustoista tulevien välillä on nähtävillä isoja eroja (ks. Säävälä 2011). Maailmanlaajuisen oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien edistämisen merkitystä, arvoa ja mahdollisuuksia myös kyseenalaistetaan kuuluvasti (Perussuomalaiset 2015a; 2015b; 2015c; ks. myös Kääriäinen 2014 ja hänen kirjansa herättämä keskustelu mediassa). Siksi kriittisellä monikulttuurisuuskasvatuksella on sijansa myös suomalaisissa kouluissa.

Monikulttuurisuuskasvatuksen – ja ylipäänsä hyvän kasvatuksen – tavoitteena voidaan pitää sitä, että oman yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin kriittiselle tarkastelulle tarjoutuisi mahdollisuus (Cummins 2008). Pavel (1995, 3) peräänkuuluttaa kriittisen itsetietoisuuden (critical self-awareness) kasvattamista. Identiteetti on monikulttuurisuuskasvatuksessa keskeisessä roolissa, koska se vaikuttaa siihen, miten maailmaa tarkastelemme (Nieto & Bode 2008). Kriittinen asenne herättää katsomaan asioita paitsi omasta näkökulmasta myös historian ja yhteiskunnan sekä vallitsevien valtarakenteiden kautta – yhdenvertaisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen huomiota kiinnittäen. Ilman tällaista lähtökohtaa monikulttuurisuuskasvatus jää helposti puuhasteluksi, jossa huomiota kiinnitetään vain jäävuoren huippuun: juhlapyyhiin, erilaisiin pukeutumistapoihin tai ruokaperinteisiin. (Nieto & Bode 2008.) Pintatasoa syvemmän monikulttuurisuuskasvatuksen päämääränä on, että jokainen voisi oppia kunnioittamaan paitsi omaa kulttuurista identiteettiään myös toisten identiteettejä sekä oppia toimimaan maailmanlaajan yhteisön jäsenenä yhteisten globaalien ongelmien ratkaisemiseksi (Cummins 2008; Bennett 2011). Wren (2012, 156) menee tätäkin pidemmälle esittämällä jälkikriittistä (post-critical) mallia, jossa monikulttuurisuuskasvatuksen tehtävänä olisi auttaa jokaista oppilasta luomaan

omanlaisensa yksilöllinen kulttuuri. Tässä hybridikulttuurissa yhdisteltäisiin pelottomasti omaa kotikulttuuria ja kaikkia niitä kulttuureja, joita oppilas vuorovaikutuksessa toisten kanssa kohtaa. Tällainen yksilö olisi ”jatkuvasti avoin uudenlaisille tavoille ymmärtää itseänsä ja kokemusmaailmaansa (lifeworld)” ja kykenevä käymään valistunutta keskustelua muiden kulttuurisesti moninaisten yksilöiden kanssa (Wren 2012, 147, 156). Jos tähän halutaan päästä, ei kouluilla ole varaa jättää mitään monikulttuurista ja -kielistä osaamista hyödyntämättä (Cummins 2008). Tällä tavoin nähtynä monikulttuurisuuskasvatus koskee jokaista oppilasta: se ei ole vain tapa integroida erilaisia tavallisten joukkoon, vaan mahdollisuus antaa jokaiselle oppilaalle ääni ja ymmärtää heidän taustansa ja kokemustensa kautta jotain uutta esimerkiksi erilaisista etnisistä kulttuureista, eri yhteiskuntaluokkien elämästä, uskonnoista tai sukupuolisesta suuntautumisesta ja seksuaalisuudesta (Nieto & Bode 2008; ks. myös Gellin ym. 2012; Niemi 2009).

Nieton ja Boden (2008, 11–12) mukaan sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen pyrkivä monikulttuurisuuskasvatus ensinnäkin haastaa ja kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita. Samansuuntaisesti Kaikkonen (2008, 53–60) kirjoittaa “kulttuurienvälisen oppimisen välttämättömistä käsitteistä”. Näitä ovat muun muassa ksenofobia eli vieraan pelko, stereotypia, joka ei ota huomioon, että ihmiset ovat paitsi ryhmän jäseniä myös yksilöitä, sekä ennakkoluulo, joka etenkin kilpailutilanteissa johtaa siihen, että asenteet toista ihmistä tai ryhmää kohtaan kääntyvät negatiivisiksi (Kaikkonen 2008). Nämä ovat sinänsä ihmiselle luonteenomaisia toimintatapoja, mutta mikäli niiden olemassaoloa ei ymmärretä ja niitä ei käsitellä, ne haittaavat toimimista monikulttuurisessa maailmassa ja niistä aiheutuu haittaa erilaisiin ryhmiin kuuluville ihmisille (Kaikkonen 2008; Nieto & Bode 2008).

Seuraava askel Nieton ja Boden (2008, 11–12) mallin mukaisessa monikulttuurisuuskasvatuksessa on, että oppilaille tarjotaan sekä henkistä että konkreettista tukea, jotta jokaisella heistä on mahdollisuus yltää parhaaseen mahdolliseen suoritukseen. Nykyinen vallitseva pedagoginen suuntaus, jossa yksilöllisyydellä, eriyttämisellä ja tuen tarpeen oppilaskohtaisella arvioinnilla on merkittävä rooli, ei ole kaukana tämänkaltaisesta ajattelusta (ks. Bennett 2011). Toisaalta huomiota pitää kiinnittää paitsi opetusmateriaaleihin ja käytäntöihin luokassa,

myös kasvatuseriaatteisiin ja opetussuunnitelmiin koulun ja yhteiskunnan tasolla (Nieto & Bode 2008, 11–12).

Kolmanneksi sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen pyrkivässä monikulttuurisuuskasvatuksessa hyödynnetään oppilaiden taitoja, tietoja ja vahvuuksia: kulttuureita, kieliä ja kokemuksia. Jokaisella on joitakin resursseja oman oppimisen tueksi ja muille jaettavaksi. Neljäs tavoite on edistää kriittistä ajattelukykyä ja tukea oppilaiden toimijuutta, niin että he osaavat tulevaisuudessa toimia oikeudenmukaisuuden edistäjinä demokraattisessa yhteiskunnassa. (Nieto & Bode 2008, 11–12.) Kolmannen ja neljännen kohtansa osalta Nieton ja Boden (2008) esittämä monikulttuurisuuskasvatusta lähestyy myös dialogista ja osallistavaa kasvatusta (ks. Kumpulainen & Lipponen 2010; Gellin ym. 2012). Monikulttuurisuuskasvatusta ei voikaan rajata vain tiettyjen oppituntien tai teemapäivien puitteisiin, vaan se on nähtävä kasvatuseriafilosofiana ja jatkuvana kasvatustyönä, joka tuo mukanaan tietynlaisen oppimiskäsityksen, läpäisee koulun käytännöt ja opetussuunnitelmatason sekä vaikuttaa opettajien, oppilaiden ja perheiden välisessä vuorovaikutuksessa (Nieto & Bode 2008).

Monikulttuurinen lukutaito eli kyky ymmärtää monikulttuurisen, monimutkaisen ja globaalistuvan maailman ilmiöitä on kansalaistaito, jota nykypäivänä tarvitaan kaikkialla. Siksi monikulttuurisuuskasvatusta on perusopetusta, välttämätöntä jokaiselle oppilaalle. (Nieto & Bode 2008.) Samalla se on pohjimmiltaan inklusiivista opetusta: sitä ei ole tarkoitettu vain niiden hyväksi, joilla on jollain tapaa erilainen tausta, vaan myös enemmistöryhmän jäsenille. Ilman näkemystä monikulttuurisesta maailmasta heidän ymmärryksensä maailmasta jää väkisin vajaravaksi, kun oma tapa mielletään oikeaksi ja normaaliksi, muiden elämä puolestaan erikoiseksi tai peräti vääräksi. (Nieto & Bode 2008.) Kulttuurienvälisessä kohtaamisessa vaaditaan sellaisia kykyjä kuin empatia, perspektiivin vaihto, reflektio, vuorovaikutus, monitulkintaisuuden sieto, kunnioittaminen sekä eettisyys (Kaikkonen 2008, 135–161; ks. myös Wren 2012). Näistä ei ole haittaa missään ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Ne ovat myös taitoja, joita voi oppia vain yhdessä toisten kanssa ja joissa voi aina kehittyä lisää. Monikulttuurisuuteen kasvaminen ja kasvattaminen onkin ihmisten välisiin suhteisiin kiinnittynyt prosessi, joka ei koskaan tule valmiiksi (Nieto & Bode 2008).

Valitettavasti kulttuurienvälisestä kohtaamisesta ei voida puhua nostamatta esiin rasismia (ks. Kaikkonen 2008, 53–60). Rasisminvastaisuus on Nieton ja Boden (2008) mallissa keskeinen osa monikulttuurisuuskasvatusta. Rasismin määritelmät vaihtelevat: jotkut tutkijat pitävät vain tietoista vihamielistä toimintaa rasismina (esim. Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 29), toiset näkevät myös tahattomat ja tiedostamattomat asenteet ja toiminnan rasismina, koska silläkin on seurauksensa (ks. Rastas 2005, 73–74; Nieto & Bode 2008, 44–48). Rasistista toimintaa ja asenteita voidaan myös tarkastella toisista erillään: rasistinen toiminta, esimerkiksi nimittely, ei välttämättä aina kerro suoranaisen rasistisista asenteista tai ainakaan vahvasta sitoutumisesta rasistiseen ideologiaan (Hatcher 1995). Toisaalta rasistiset asenteet eivät välttämättä aina näy ulospäin kovin selvästi, vaan saattavat pikemminkin välittyä sanattomin viestein ja sen kautta, mitä ei tapahdu: kuka jää ulkopuolelle, kenen mielipiteitä ei kuunnella ja ketä ei haluta ymmärtää (Reay 1995).

Nieto ja Bode (2008, 44–48) käsittävät rasismin yhteisössä, esimerkiksi koulussa tai yhteiskunnassa, vallitsevaksi tahalliseksi tai tahattomaksi syrjinnäksi, joka ei ole vain yksittäisten ihmisten ennakkoluuloihin perustuvaa toimintaa. Vallan näkökulmasta yhteiskunnallisen tason syrjintä on vaarallisempaa kuin yksittäisten ihmisten rasistiset kommentit, sillä se heikentää olennaisesti syrjittyjen ryhmien oikeuksia tai mahdollisuuksia. Toisaalta rasismi näyttäytyy vakavimmillaan juuri yksilöiden kokemuksissa (Rastas 2005, 71). Jos näille kokemuksille ei anneta tilaa, voi aloitteen tekeminen ja niiden esille nostaminen olla alisteisen ryhmän jäsenelle vaikeaa tai jopa mahdotonta (ks. Rastas 2004b; Nieto & Bode 2008). Näin ollen rasismista ja erilaisuudesta vaikeneminen tai kyvyttömyys tunnistaa rasismia, tietynlainen “värisokeus”, voi omalta osaltaan lisätä syrjintää (Nieto & Bode 2008; Rastas 2007b). Opettajat saattavat syyllistyä tähän, kun eivät tiedä, miten erilaisuutta käsittelevät. Puhumattomuus ei kuitenkaan ratkaise ongelmaa vaan päinvastoin tekee siihen puuttumisen vaikeammaksi. (Nieto & Bode 2008, 66–87.)

2.4 Identiteetti

Lähtökohdiltaan identiteetti on pyrkimys vastata kysymykseen ”kuka minä olen?” (Kiilakoski 2008, 13; Taylor 1989, 27) ja liittyy läheisesti minän, minuuden ja

persoonallisuuden käsitteisiin (Kaikkonen 2008; ks. myös De Fina 2011). Myös kulttuurilla on merkitystä identiteetin kannalta, sillä identiteetin muodostuminen on osaltaan identifioitumista, samastumista yhteisöön tai joihinkin sen piirteisiin (Kaikkonen 2008). Näin ollen tärkeä kysymys on myös ”mihin ryhmiin kuulun?” (Kiilakoski 2008, 13). Identiteetti määrittyy suhteessa toisiin ihmisiin ja peilatesa minuutta toisiin: on sekä erottauduttava toisista ihmisistä omanlaiseksi yksilökseen että saatava kokea yhteenkuuluvuutta (De Fina 2011; myös Hall 2011; Löytty 2005b).

Identiteetin rakentumiseen vaikuttavat ensinnäkin taustamme, toiseksi se, miten itse itsemme määrittelemme yksilöinä ja yhteisön jäseninä ja kolmanneksi se, miten muut määrittävät meitä (De Fina 2011). Identiteetin määrittely tapahtuu aina vuorovaikutuksessa, jossa identifioitumisen prosessissa vaikuttavat niin omat näkemyksemme (sisäinen määrittely) kuin se, mitä toiset meistä sanovat (ulkoinen määrittely) (Jenkins 2008a, 76). Identiteetit elävät kulloisenkin vuorovaikutustilanteen mukaan ja ovat siten tilannesidonnaisia – se miten niitä tuodaan esiin voi vaihdella paljonkin eri vuorovaikutustilanteissa (De Fina 2011; De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006; De Fina 2006; Hall 2011). Näin ollen yksilön identiteetissä voi olla myös keskenään ristiriitaisia osa-alueita (De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006; De Fina 2006; Hall 2011; myös Sleeter & McLaren 1995) – monet puhuvatkin mieluummin identiteeteistä monikossa. Nykypäivänä identiteettiä ei pidetä nuoruuden identiteettityön jälkeen lopun ikää samanlaisena pysyvänä minuuden kokonaisuutena, vaan tällaisesta essentialistisesta näkökannasta on siirrytty ajattelemaan, että identiteetin muodostus on läpi ihmisen elämän kestävä prosessi (esim. De Fina 2010; Hall 2011; Nieto & Bode 2008; Ziehe 1991; Kaikkonen 2008).

Sosiaalinen identiteettimme muodostuu laajojen kategorioiden, kuten sukupuolen, etnisen ryhmän ja uskonnon ympärille (De Fina 2011). Toisinaan edustamme kohtaamillemme ihmisille jotain tiettyä ryhmää ja tällöin voidaan puhua kollektiivisesta identiteetistä (De Fina 2011; vrt. Kaikkonen 2008; Kaunismaa 1997). Yksilön taustalla on tietenkin merkitystä hänen identiteettinsä kannalta. Ei ole samantekevää, millaiseen perheeseen ja yhteiskuntaan on syntynyt ja minkälaisen kielen ja kulttuurin ympäröimänä on kasvanut – näitä vasten yksilö rakentaa ymmärrystä itsestään (Taylor 1989). Taustamme ja siihen kuuluvien merkityksellisten ihmisten ja ryhmien muovaamana sosiaalistumme tietynlaisen yhteisön jäseniksi ja opimme

toimimaan sen yhteisön sosiaalisten paineiden ja kirjoittamattomien sääntöjen mukaan (Bauman & May 2001). Monikulttuurisuudesta puhuttaessa keskeisiä identiteetin osa-alueita ovat kieli- ja kulttuuri-identiteetti sekä etnisyys. Kieli ja kulttuuri ovat merkittävimpiä ihmisen taustaan liittyvän sosiaalisen identiteetin muodostumisen kulmakiviä. (Kaikkonen 2008; myös Taylor 1989.) Kieli-identiteetti rakentuu lähtökohtaisesti lapsen äidinkielen varaan, mutta myös myöhemmissä elämänvaiheissa opitut kielet saattavat muodostua tärkeiksi ihmisen identiteetin kannalta (Kaikkonen 2008). Kulttuuri-identiteetin voi ajatella muodostuvan yksilön sosiaalistuessa tiettyyn kulttuuriseen piiriin, kun lapsi oppii ympäristönsä ihmisiltä vuorovaikutustavat, toimintamallit sekä yhteisönsä tarinat ja taustat (Kaikkonen 2008; vrt. Huttunen, Löytty & Rastas 2014, 27; Hall 2002a, 224). Etninen identiteetti puolestaan muodostuu ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa ja on vahvasti sidottu siihen, miten ihmiset määrittelevät ryhmien rajat (Jenkins 2008a).

Toisaalta on muistettava, etteivät kulttuuritausta, etnisyys tai mikään muukaan vastaava kategoria voi koskaan täysin määrittää ihmistä, vaikka vaikuttavatkin siihen, kuka hän on. Näiden pohjalta ei siis ole syytä tehdä yleistyksiä tai päätelmiä toisen identiteetistä, puhumattakaan hänen edustamastaan viiteryhmästä, vaan on tärkeää pyrkiä ymmärtämään ihmisiä heidän omilla ehdoillaan. Yksinkertainen etnisyyteen, kieleen tai muuhun ryhmäjakoon perustuva identiteetti ei välttämättä edes ole mahdollinen, jos henkilön tausta on jo itsessään monikulttuurinen. Monet omaksuvatkin niin sanotun hybridi-identiteetin, joka muuntautuu jatkuvasti. (Nieto & Bode 2008; myös Huttunen ym. 2005.) Lisäksi sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna kulttuuri itsessäänkään ei ole muuttumaton kokonaisuus vaan yhteiskunnallinen ilmiö, joka rakentuu ja muokkautuu ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (De Fina 2011, ks. myös Hall 2002a). Siten sosiaalistuminen ja identifioituminen ovat ennemminkin prosesseja, joissa eletään identiteettiä todeksi kuin sitä, että vain omaksuttaisiin tietty kulttuuriperimä (ks. De Fina 2011). Hallin (2011, 4) sanoin identiteetissä on kyse siitä, mitä meistä voisi tulla sekä siitä, miten meidät on aiemmin esitetty ja mikä merkitys näillä representaatioilla on sille, miten itsemme haluamme esittää. Tässä ”joksikin tulemisen” (becoming) prosessissa käytetään historian, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja (Hall 2011, 4; myös Hall 2002a).

Subjektiiivinen identiteetti on kohtalaisen nuori käsite ja joissakin yhteisöllisissä kulttuureissa edelleen vieras ajatus. Yksilöllistä identiteettiämme määrittelemme niin omien ominaisuuksiemme kautta kuin sen perusteella, minkälaisen ryhmien jäseniä olemme ja mihin ryhmiin sitoudumme (De Fina 2011). Moderni aika on luonut tarpeen pohtia identiteettiä, sillä länsimaissa tästä murroksesta on seurannut perinteisten identifioitumiskohteiden häviäminen tai heikkeneminen, ja samalla individualismi ja yksilöllisyyden tavoittelu ovat puolestaan korostuneet (Hall 2002b; Kaikkonen 2008; myös Hall 2011; Taylor 1989). Ennen ihmiset syntyivät tiettyyn yhteiskuntaluokkaan, jopa tiettyyn ammattiin, ja heidän oletettiin elävän sen määrittämässä rajoissa. Koko yhteiskunta ja heidän sosiaaliset yhteisönsä vaativat heiltä sitä, mutta myös tukivat heitä siinä. (Ziehe 1991.) Ziehen (1991) mukaan nykyisessä ajassa – ainakaan länsimaissa – yksilö ei enää löydä valmista ulkoa päin annettua identiteettiä, vaan hänen on itse tehtävä raskasta identiteettityötä rakentaakseen itselleen edes jonkinlaisen käsityksen itsestään ja elämästään (ks. myös Hall 2002b). Epävarmuus sekä jatkuvuuden ja pysyvyyden puute paitsi leimaavat yhteiskuntaa myös vaikuttavat minuuden kokemukseen (De Fina 2011).

Identiteettiä voidaan myös tarkastella siitä näkökulmasta, miten identiteetti rakentuu vuorovaikutustilanteissa (esim. Cummins 2008; De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006; myös Hall 2011; Taylor 1989). Tässä kielellä on keskeinen rooli. Kielen ja vuorovaikutuksen merkitys oman identiteetin luomisen ja toisten ihmisten määrittelyn välineenä on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana noussut kiinnostuksen kohteeksi useilla eri tieteenaloilla, kuten kielitieteissä, sosiaalitieteissä, sekä sosiokonstruktivismin ja etnometodologian alueilla. (De Fina 2011.) Identiteettien muodostumista vuorovaikutusprosesseissa voidaan tarkastella esimerkiksi sellaisten käsitteiden kuin indeksikaalisuus (indexicality), paikallisuus (local occasioning), suhteuttaminen (relational processes) ja luokittelu (categorization) kautta (De Fina 2011, 269–275).

Indeksikaalisuus viittaa siihen, miten osoitamme identiteettimme sekä suoraan että epäsuorasti (De Fina 2011). Saatamme esimerkiksi suoraan sanoa olevamme suomalaisia tai kuudesluokkalaisia tai lumilautailijoita. Toisaalta se, mihin ryhmiin kuulumme, käy ilmi myös monella muulla tavalla: tapamme puhua, sanavalintamme ja ilmauksemme, ilmeemme ja eleemme, pukeutumisemme ja monet muut asiat kaikki viittaavat sosiaalisiin sitoumuksiimme (ks. myös Löytty 2004). Samalla ne luovat

sosiaalista todellisuutta ja muokkaavat sosiaalisia identiteettejä, kun tietynlainen puhe tai käytös liitetään esimerkiksi tyypilliseen savolaiseen tai jalkapalloharrastajaan. (Ks. De Fina 2011; De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006.)

Identiteetin paikallisuudella tarkoitetaan, että se, mitä itsestämme ja omista viiteryhmistämme paljastamme eri tilanteissa, vaihtelee (De Fina 2011). Se, mitä paljastamme, puolestaan muokkaa vuorovaikutustilannetta, kun tietyistä identiteeteistä tulee tilanteessa keskeisiä ja muut saavat jäädä taustalle. Se minkälaisen merkityksen esimerkiksi monikulttuurisuus saa, riippuu myös tilanteesta: joissain piireissä sitä saatetaan pitää tavoiteltavana asiana ja voimavarana, kun taas toisissa se on pelottava asia, joka uhkaa kansallista yhtenäisyyttä. (Ks. De Fina 2011.)

Muodostaessamme identiteettiä suhteutamme itseämme aina toisiin: jaamme maailman meihin ja muihin, luokittelemme ja neuvottelemme jäsenyydestä. Samalla kun asemoimme itsemme tiettyyn ryhmään, asetamme toiset sen sisä- tai ulkopuolelle. (De Fina 2011, ks. myös De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006; Hall 2011.) Muut tekevät omalta osaltaan samanlaista jakoa. Vuorovaikutuksessa sitten hyväksymme tai torjumme toistemme antamia identiteettejä ja luokitteluja, mikäli neuvottelu on mahdollista: toisinaan valtasuhteet estävät omaa ääntämme kuulumasta ja meidät on pakotettu ulkoapäin annettuun rooliin. (De Fina 2011; ks. myös Hall 2011.) Rymes (2009) määrittelee identiteetin Geeta (2000) mukaillen niinkin yksinkertaisesti, että identiteetti on se, miksi yksilö on määritelty tietyssä rajatussa tilanteessa: että olemme sitä, miksi meidät on vuorovaikutuksessa luokiteltu. Kun esimerkiksi luokittelemme oppilaan häiriköksi, rakennamme hänelle häirikön identiteettiä (ks. myös Hall 2002c). Toisaalta näkemys siitä, että identiteetti olisi vain ulkoa päin annettu, on yksipuolinen eikä vastaa Geen (2000) omaa käsitystä identiteetistä. Hall (2011) kritisoi Foucault'n varhaista ajattelua juuri samankaltaisesta yksinkertaistuksesta ja näkee, että keskeinen kysymys on yhtäältä, millä tavoin yksilöt identifioituvat heille annettuihin rooleihin ja toisaalta miten he muokkaavat ja esittävät näitä rooleja tai kapinoivat niitä vastaan.

De Fina (2011) näkee, ettei identiteettiä voi erottaa ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta: identiteetin muodostumiseen vaikuttavat paitsi kulloinenkin vuorovaikutustilanne myös kaikki tieto, ennakko-oletukset, uskomukset, roolit ja muut tekijät, jotka ovat läsnä vuorovaikutustilanteissa. Mikään tilanne ei ole niin rajattu, etteikö laajemmalla historiallisella ja kulttuurisella viitekehyksellä sekä yhteisön

jaetuilla käsityksillä ja stereotypioilla olisi merkitystä. Identiteetistä keskusteltaessa onkin tasapainoteltava yhteiskunnallisen tason makrokontekstin ja kunkin vuorovaikutustilanteen mikrokontekstin välillä, jotta muodostuva kuva olisi mahdollisimman totuudenmukainen. (De Fina 2011; ks. myös Blommaert & Jie 2010.)

2.5 Toiseus ja osallisuus

Yksi kulttuurien kohtaamiseen ja identiteettiin keskeisesti liittyvä käsite on toiseus (otherness), jota voidaan tarkastella niin yhteisöllisen määrittelyn kuin henkilökohtaisen kokemuksenkin kautta (Kaikkonen 2008). Toiseus kuvaa suhdetta johonkin valtakulttuurista tai ”normaalista” poikkeavaan (Löytty 2005b). Toiseuden määritelmään sisältyy myös ajatus samanlaisuudesta jossakin tietyssä kontekstissa: toinen on jotakin erottuvaa, ”ei-samaa”. Usein samanlaisuuden asema on niin vahva, että erilaisuus nähdään vähempiarvoisena. (Grant & Ladson-Billings 1997; myös Löytty 2005a; Talib 2000.) Sana vähemmistö saattaa heijastella tätä väheksyvää asennetta, ja siksi kaikki tutkijat eivät halua sitä käyttää (Nieto & Bode 2008).

Toiseuttaminen (othering) johtaa siihen, että maailma jaetaan ikään kuin kahteen eriarvoiseen osaan: kehittyneeseen länteen ja eksoottiseen itään, valkoiseen ja mustaan, normaaliin ja outoon, tavoiteltavaan ja muutettavaan. Tällainen kaksijakoisuus on kuitenkin ongelmallista. (Löytty 2005a.) Vaarana piilee, että kaikenlainen toiseus luokitellaan yksinkertaistaen samaan kategoriaan: esimerkiksi ajatellaan, että kaikki maahanmuuttajat ovat keskenään samanlaisia. Toiseus ei kuitenkaan muodosta yhtenäistä ryhmää vaan on moninaista, ja sitä tulisi tarkastella aina kulloisestakin kontekstista käsin muistaen, että sen määrittely riippuu aina määrittelijästä. (Grant & Ladson-Billings 1997; Löytty 2005a; Löytty 2005c; myös Talib 2000.) Samalla on muistettava, että myös ”meidän” ryhmä on eräänlaista mielikuvituksen tuotetta: sekin, mikä jää rajanvedossa itsen kanssa samalle puolelle, on moninaista. Samanlaisuus siis oikeastaan muodostuu vain siksi, että jokin rajataan sen ulkopuolelle ja määritellään erilaiseksi. (Hall 2011.)

Toiseuden yksilöllinen kokemus liittyy siihen, missä tunnen erottuvani muista. Toiseuteen liittyy ajatus minuudesta: itsestä ja toisesta. Tästä näkökulmasta toiseuden määrittäminen on myös oman identiteetin määrittämistä (Kaikkonen 2008; myös Löytty

2005b). Ilman ”heitä” ei voisi myöskään olla ”meitä”, sitä ryhmää, jonka kanssa tunnen yhteenkuuluvuutta ja joihin samaistun (Bauman & May 2001; Kaikkonen 2008; Löytty 2005c, myös Hall 2011). Toisaalta aina ei oikein itsekään osaa selittää sitä, mihin joukkoon kokee kuuluvansa. Kulttuuriset hybridit hankaloittavat selvärajaista kategorisointia: yksilö saattaa esimerkiksi kokea olevansa yhtä aikaa suomalainen ja muunmaalainen. (Löytty 2005a.)

Aina oma ja toisen käsitys toiseudesta ja samanlaisuudesta eivät kohtaa. Toiseutta saattaa kokea silloinkin, kun muut eivät sitä huomaa. Samoin joku saattaa samastua ihmisiin, jotka määrittelevät kuitenkin itsensä erilaisiksi. Pollockin ja Van Rekenin (2001, 53, 246; myös Pollock & Van Reken 2009, 54–55) nelikenttämalli on alun perin luotu kuvaamaan sitä, miten kolmannen kulttuurin kasvatin eli ulkomailla merkittävän osan lapsuudestaan viettäneen ihmisen kokema toiseus tai samanlaisuus näyttäytyvät yhteisössä muille (ks. kuvio 2), mutta se käynee kuvaamaan toiseuden ja samanlaisuuden suhdetta laajemminkin. Pollockin ja Van Rekenin (2001) käsitteet eivät ole kirjaimellisia, vaan kuvaavat yksilön suhdetta ympäristöön: Mikäli yksilö on sekä omasta että toisten mielestä erilainen, hän on ”ulkomaalainen”. Jos taas muut pitävät häntä erilaisena, mutta hän itse kokee olevansa samanlainen, kuuluu hän kategoriaan ”adoptoitu”. Kun henkilö näkee itsensä samanlaisena kuin muut ja toisetkin pitävät häntä kaltaisenaan, on hän ”peili”. Silloin puolestaan, kun yksilö näyttää samalta, mutta tuntee olevansa erilainen, on hän ”huomaamaton maahanmuuttaja”. (Pollock & Van Reken 2001; myös Pollock & Van Reken 2009.)

<p>ULKOMAALAINEN (FOREIGNER)</p> <p>Näyttää erilaiselta Ajattelee eri tavalla</p>	<p>HUOMAAMATON MAAHANMUUTTAJA (HIDDEN IMMIGRANT)</p> <p>Näyttää samanlaiselta Ajattelee eri tavalla</p>
<p>ADOPTOITU (ADOPTED)</p> <p>Näyttää erilaiselta Ajattelee samalla tavalla</p>	<p>PEILI (MIRROR)</p> <p>Näyttää samanlaiselta Ajattelee samalla tavalla</p>

KUVIO 2. Pollockin ja Van Rekenin kulttuurisen identiteetin malli. (Pollock & Van Reken 2009, 55.)

Toiseutta – ja monikulttuurisuutta – tutkiessa on tärkeää huomioida, että se voi ilmetä ja tulla koetuksi monella eri tavalla: kaikki toiseus ei ole näkyvää, eivätkä osapuolten tulkinnat toiseudesta tai samanlaisuudesta aina kohtaa. Aiheuttaa kitkaa ja väärinkäsityksiä, jos yksilö ei identifioidukaan siihen ryhmään, johon toiset hänet luokittelevat. Toinen tuntuu olevan ”väärässä paikassa” (Löytty 2005b, 98), ja se hämmentää ja pelottaa (ks. myös Hall 2002d). Löytyn (2005b, 98) sanoin: ”Toiseus on hyväksyttävää, kunhan se pysyy toisaalla.” Silloin kun yllättäen kohtaamme toiseutta lähellämme tai itsessämme, sitä voi olla vaikea hyväksyä.

Erilaiset toiseuden kohtaamiset ja ”toiseuksien” risteämispisteet ovat tutkimuskohteina kiinnostavia (Löytty 2005a), sillä kohtaamisissa toisenlaisten kanssa vakiintuneet kategoriat ja jakolinjat asettuvat kyseenalaisiksi (Bauman & May 2001). Toiseutta kohdataan ainakin kahdella tasolla: kasvokkain ja representaatioissa (Löytty 2005b). Nämä kaksi tasoa vaikuttavat toisiinsa: konkreettiset arkipäivän kohtaamiset ja se, miten kielenkäytössä ja mediassa toinen esitetään, ovat molemmat läsnä silloin, kun kohtaamme toisen ihmisen. Kohtaaminen puolestaan muokkaa sitä, miten toisen vastaisuudessa esitämme luomissamme representaatioissa. (Löytty 2005b; ks. myös Löytty 2005c.) Yhdessä nämä vaikuttavat ennakkokäsityksinä, stereotyyppioina ja tunteiden tasolla (ks. Hall 2002d). Kokemuksemme ja tietomme ohjaavat sitä, mitä toiselta odotamme ja toivomme. Parhaimmillaan itsen ja toisen kohtaaminen antaa mahdollisuuden ravistella luotuneita käsityksiä paitsi siitä, kuka toinen on, myös siitä, kuka minä olen. Pahimmillaan tarkastelemme toista jo lähtökohtaisesti omasta poterostamme käsin ja tulkitsemme kaiken, mitä hän tekee ja mitä hänestä sanotaan itsellemme luoman viholliskuvan kautta.

Muukalaisuus ja vieraus ovat termejä, joita käytetään osittain rinnakkain toiseuden kanssa (esim. Kaikkonen 2008). Kaikkonen (2008) liittää muukalaisuuteen ajatuksen kansallisvaltioista, jotka ovat 1700-luvun lopulta lähtien alkaneet määritellä sitä, kuka on oman maan kansalainen, kuka puolestaan muukalainen tai ulkomaalainen ja missä vaiheessa muukalaisesta voi tulla ”meikäläinen”. Vierauden käsite puolestaan on sikäli monitulkintainen, että suomen kielessä sana vieras sisältää kaksi merkitystä: toiseuden ja outouden sekä toisaalta tuttavuuden ja ystävyuden (Kaikkonen 2008; myös Rastas, Huttunen & Löytty 2005). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä toiseus, koska se ottaa mielestäni paremmin huomioon toisenlaisuuden ja samanlaisuuden

suhteellisuuden: toiseus ei aina liity kansallisuuteen tai vieraana olemiseen. Toiseutta on epävarmuuden tunne itselle vierasta kohdatessa (Löytty 2005b, 88) ja joskus sellainen tunne tulee oman kansan parissa ja tuttujen seurassa. Toiseuden käsitteeseen on myös vahvasti sidoksissa valtahierarkioiden tarkastelu (Löytty 2005c), minkä vuoksi se soveltuu hyvin kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen työkalupakkiin. Toiseutta kokiessa ja kohdatessa oma ja toisten asenne ja toiminta sekä taustalla vaikuttavat valta-asetelmat puolestaan vaikuttavat osallisuuden kokemusten muodostumiseen: vahvistuuko oma identiteetti ja löytyykö itselle sopiva paikka ryhmässä vai tuleeko ihminen epävarmaksi itsestään, asemastaan ja mahdollisuuksistaan osallistua ja vaikuttaa?

Osallisuuden käsite sisältää ajatuksen mukaan kuulumisesta, osana olemisesta ja osallistumisesta (participation) (Hanhivaara 2006; Koivu 2010; ks. myös Herranen 2011). Käsitteelle ei ole yhtä yhtenäistä määritelmää (Hanhivaara 2006; Kiilakoski 2008; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012). Jotkut lähestyvät osallisuuden ajatusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta (esim. Vehviläinen 2006). Tällöin puhutaan esimerkiksi kansalaiskasvatuksesta, aktiivisesta kansalaisuudesta ja demokratiasta (ks. myös Kiilakoski 2008). Keskustelun keskiössä on syrjäytyminen yhteiskunnan elämästä ja osattomuus päätöksenteosta, joiden vastakohtaksi tai välitavoitteeksi osallisuus nähdään. Esimerkiksi Vehviläinen (2006) kuvaa osallisuuden vain väliportaana kohti poliittista vaikuttamista ja osallistumista: osallisuus ja toiminta esimerkiksi järjestöissä nähdään vähemmän arvoisena kuin vaikuttaminen politiikassa.

Ongelmana tällaisessa tarkastelutavassa on se, että se tyypistää osallisuuden käsitteen ainoastaan yhteiskunnallisen tason keskustelun välineeksi. Lisäksi keskustelun huomio saattaa kiinnittyä vain niihin ryhmiin, joiden oletetaan syrjäytyvän. Ratkaisuiksi esitetään erilaisia poliittisia toimenpiteitä tai tietynlaisia osallistumisen kanavia, esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan herättelyä tai nuorisovaltuustoja, näkemättä, että yhteiskunnan päätöksenteon näkökulmasta syrjäytynyt nuorikin saattaa kokea osallisuutta jossain ryhmässä. (Herranen & Junttila-Vitikka 2010; Hanhivaara 2006; Kiilakoski 2008.) Tällaisella nuorella ei välttämättä edes ole kiinnostusta osallistua juuri yhteiskunnan odotusten, ehtojen ja vaatimusten mukaisesti (Herranen & Harinen 2008; Kiilakoski 2008).

Toisaalta osallisuutta voidaan tarkastella yksilön kokemuksena, tunnetasolla. Valtaantumisen ja voimaantumisen (empowerment) näkökulmasta osallisuutta tarkastellut Anu Gretschel (2002) pitää merkityksellisenä toimijuutta eli sitä, että yksilö kokee voivansa vaikuttaa ja arvostaa omaa rooliaan, pitää itseään pätevänä. Tältä pohjalta yksilö uskaltaa toimia tärkeänä pitamiensä asioiden puolesta. Tämän tarkastelutavan etu on se, että osallisuuteen katsotaan kuuluvaksi sekä tunne että toiminta. Toiminta ryhmässä ilman tunnetta ryhmään kuulumisesta on turhaa (ks. Kiilakoski 2008). Toisaalta voidaan kysyä, saako ja voiko olla osallinen ilman toimintaa (Hanhivaara 2006)? Onko pakko osallistua yhteiskunnan määräämällä tavalla vai onko olemassa todellisia mahdollisuuksia valita sitä, miten ja missä haluaa olla osallisena (Herranen & Harinen 2008)?

Kolmanneksi osallisuutta voi lähestyä ryhmän ja yksilön välisenä suhteena (Hanhivaara 2006; Kiilakoski 2008). Osallisuutta ei ole, jollei yksilö tunne voivansa olla osallisena itselleen tärkeässä ryhmässä. Yksilön on myös koettava, että hänen jäsenyydellään on merkitystä ryhmälle. Hänellä pitää olla kokemus siitä, että hänet hyväksytään omana itsenään ja että häntä arvostetaan. Vastavuoroisesti hänellä on myös velvollisuus kunnioittaa ja kuunnella toisia ryhmän jäseniä. (Hanhivaara 2006, ks. myös Kiilakoski 2008; Junttila-Vitikka 2012b.) Lisäksi osallisuuteen liittyy jaettu valta (Kiilakoski 2008; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012; ks. myös Vehviläinen 2006). Näennäistä osallisuutta on, jos ryhmän jäsenen ideoita kyllä kuunnellaan ja hänen annetaan kokea olevansa tärkeä, mutta hänen ajatuksensa eivät koskaan oikeasti pääse vaikuttamaan mitenkään ryhmän toimintaan. Osallisuudella on siis sekä poliittinen että sosiaalinen puoli (ks. Gretschel & Kiilakoski 2012).

Silloin kun osallisuutta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti yksilön, ryhmän ja yhteiskunnan näkökulmista, sekä tunteena, toimintana että valtana (ks. Hanhivaara 2006; Herranen & Junttila-Vitikka 2010; Kiilakoski 2008), osallisuus ei rajaudu koskemaan vain syrjäytyneitä tai osattomia, vaan koskee jokaista ihmistä. Tällöin esimerkiksi kouluissa osallisuus ei ole vain kasvamista ja kasvattamista osaksi kansalaisyhteiskuntaa vaan kokonaisvaltainen asenne ja eettinen ideaali, joka läpäisee kaiken toiminnan (Hanhivaara 2006; Herranen & Junttila-Vitikka 2010; Kiilakoski 2008; myös Junttila-Vitikka 2012b; Percy-Smith & Thomas 2010). Tällainen osallisuus näkyy dialogisena toimintakulttuurina, ja sen tavoitteena on, että jokainen otetaan

mukaan omana itsenään ja jokainen ottaa vastuuta omasta ja yhteisestä toiminnasta. Avainsanoja ovat itsestä ja toisista välittäminen, erilaisuuden kunnioittaminen, kuulluksi ja hyväksytyksi tuleminen sekä yhdessä tekeminen ja oppiminen. (Herranen & Junttila-Vitikka 2010; ks myös Kiilakoski 2008; Junttila-Vitikka 2012a.) Osallisuutta voidaan tällöin tarkastella huomatuksi, tunnistetuksi ja arvostetuksi tulemisena (recognition) ja osallisuuden edistäminen puolestaan on kamppailua tämän eteen (struggle over recognition) (Fitzgerald, Graham, Smith & Taylor 2010). Dialogi on tässä kamppailussa keskeisessä roolissa, sillä tunnistetuksi ja tunnustetuksi tuleminen vaatii yhteisen ymmärryksen. Yksilön identiteetti osaltaan rakentuu sen varaan, miten hänen itseymmärryksensä ja toisten käsitys hänestä kohtaavat, minkä vuoksi dialogin merkitystä ei voi liikaa korostaa. (Fitzgerald ym. 2010.)

Osallisuuden tarkastelu koulun näkökulmasta on tärkeää, sillä koulu koskettaa nuorten elämää monin tavoin ja monella eri tasolla: se on kasvun ja oppimisen paikka, demokratiaan kasvattava yhteisö, nuorisokulttuurinen sosiaalisen elämän ja vertaissuhteiden näyttämö, tukipalvelujen risteyskohta sekä kunnan ja yhteiskunnan osa (Gellin ym. 2012). Koulussa koettavaan osallisuuteen vaikuttaa myös se, että koulu ei perustu omaehtoisuuteen vaan on tietynlainen ”pakkoinstituutio”, joten toisin kuin harrastusryhmissä osallisuus ei voi perustua vain yhteiselle kiinnostuksen kohteelle tai halulle olla yhdessä (ks. Salmivalli 2005; Hanhivaara 2006; myös Laine 2005). Mikään luokka ei ole valmiiksi osallistava oppimisyhteisö, vaan sellaiseksi muodostuakseen se vaatii ohjausta aivan alkuvaiheista lähtien (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006). Osallisuutta tarvitsee luoda kehittämällä kasvatuskäytäntöjä ja vaikuttamalla ryhmäsuhteisiin niin, että jokainen löytää ryhmässä turvallisen paikan ja saa kokemuksen siitä, että hänellä on merkitystä (ks. Herranen & Junttila-Vitikka 2010).

Lapsille kokemus osallisuudesta vertaisryhmässä on erittäin tärkeä, sillä heidän minäkuvansa on vasta kehittymässä, ja sen myötä heillä on suurempi vaara saada pitkäaikaisia kolhuja itsetuntoonsa ja identiteettiinsä, mikäli heidät toistuvasti torjutaan. Ulkopuolelle joutumisen kokemus aiheuttaa etenkin pitkäkestoisena todellisen syrjäytymisriskin, sillä kyky muodostaa sosiaalisia suhteita voi heiketä, jos ei sitä pääse toverisuhteissa harjoittelemaan. (Laine 2005.) Osallisuuden edistäminen puolestaan voi auttaa omanarvontunnon kehittymistä (Kiilakoski 2008) ja luoda valtautumisen ja voimaantumisen tunteita (Gretschel 2002; Kiilakoski 2008), jotka myöhemmin

elämässä voivat auttaa selviytymään isoistakin haasteista. Tämän vuoksi on tärkeää, että jokainen lapsi saisi kokea olevansa turvallisen luokkayhteisön täysivaltainen jäsen. Siihen sisältyy se, että häntä ja hänen taustaansa ja mielipiteitään kunnioitetaan, että häntä pyritään ymmärtämään hänen omilla ehdoillaan ja että hän saa osallistua luokan toimintaan joutumatta torjumaan tai piilottelemaan jotakin osaa itsestään (Kiilakoski 2008; myös Gellin ym. 2012). Kiilakosken (2008, 13) sanoin, ”osallisuus on oikeutta omaan identiteettiin” (ks. myös Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16; Fitzgerald ym. 2010). Tavoitteena on, että jokainen voisi ja haluaisi vaikuttaa ryhmän toimintaan ja myös sen arvostuksiin ja että tämä tapahtuisi itseä ja toisia jäseniä kunnioittaen, sitoutuen ja vastuuta kantaen (Kiilakoski 2008).

3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS

Etnografinen metodologia vaikuttaa laajasti tutkimuksen kulkuun sen suunnittelusta raportointivaiheeseen asti. Etnografiassa pyritään pääsemään tutkittavan asian sisälle ja keskelle, siihen tilanteeseen, jossa tutkittava ilmiö tapahtuu. (Ks. Blommaert & Jie 2010; Pole & Morrison 2003.) Siksi tutkimuskentälle ei mennä niinkään etsimään vastauksia valmiisiin kysymyksiin vaan lähdetään avoimin mielin tutkimaan kaikkea sitä, mitä kentällä tapahtuu (Pole & Morrison 2003). Vuorovaikutus ja puhe sekä konteksti ovat keskeisessä roolissa, kun tapahtumia pyritään ymmärtämään (ks. Blommaert & Jie 2010; Heller 2008). Tutkimuskirjallisuus ja käsitteet antavat taustatukea, mutta eivät sido havainnointia. Siksi myös tutkimuksen raportoinnissa havainnot, tutkimuskirjallisuus ja pohdinta kulkevat rinnakkain (ks. Huttunen 2010; Eskola 2010).

3.1 Etnografinen tutkimusote

Tämän tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on etnografinen näkemys tapaustutkimuksesta. Etnografinen tutkimus kohdistuu tiettyyn tilanteeseen (situated event) (Blommaert & Jie 2010, 17–19) ja sen piirissä tapahtuvan sosiaalisen toiminnan koko kirjoon (Pole & Morrison 2003). Näiden parissa tutkija pyrkii samaan sisäpiiriin

näkökulman häntä kiinnostavaan ilmiöön. Etnografisen menetelmän ytimessä on näkemys siitä, että todellista elämää ja ilmiötä voi tutkia vain sen aidossa, luonnollisessa kontekstissa. Koska tutkija on väistämättä osa tutkimustilanteen kontekstia, hän ei ole vain ulkopuolinen tarkkailija, vaan vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa osa sitä tilannetta, jossa tutkimus tapahtuu. (Blommaert & Jie 2010; Pole & Morrison 2003.)

Etnografinen tutkimus nähdään voimakkaasti aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidottuna (Pole & Morrison 2003; myös Heller 2008). Yksittäisen tutkimuskohteen taustalla vaikuttavat kuitenkin sekä senhetkinen mikrokonteksti, esimerkiksi mikä koulu ja luokka ovat kyseessä ja minkälaisia ihmisiä tilanteessa on läsnä, että laajempi makrokonteksti, kuten kaikki ne historialliset, sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja muut taustakontekstit, joilla on tilanteessa merkitystä (Blommaert & Jie 2010). Etnografisessa tutkimuksessa pyritään mahdollisimman tarkasti yhden tapauksen ja siinä läsnä olevien sosiaalisten ilmiöiden kuvaamiseen ja ymmärtämiseen sen omista lähtökohdista, kuitenkin sijoittaen sen mikro- ja makrotason konteksteihinsa. Näin etnografinen tapaustutkimus avaa näkökulmia kohteena olevan tilanteen ulkopuolellekin, samalla kun se pyrkii tarjoamaan syvällisen analyysin tutkimuskohteesta. (Blommaert & Jie 2010.)

Etnografinen lähestymistapa on luonteva valinta monikulttuurisuuteen liittyvässä tutkimuksessa, sillä etnografisella tutkimuksella on yli kolmenkymmenen vuoden ajan ollut merkittävä asema tarkasteltaessa kulttuurista monimuotoisuutta koulun piirissä (Nieto & Bode 2008). Etnografinen paradigma on alun perin syntynyt antropologian vaikutuspiirissä (Blommaert & Jie 2010) saaden myöhemmin vaikutteita myös Chicagon koulukunnan sosiologisista tutkimuksista (Pole & Morrison 2003). Ontologisesti etnografian juuret löytyvät antropologiasta ja humanismista: kaiken keskiössä on ihminen, joka elää vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kulttuurin, ryhmän ja yhteiskunnan sekä ennen kaikkea kielen määrittämässä kontekstissa. Keskeisessä roolissa on siis käsitys kielen ja vuorovaikutuksen merkityksestä. (Blommaert & Jie 2010; ks. myös Heller 2008; Hymes 1996.)

Etnografiassa ihmisten todellisuutta tutkitaan menemällä siihen mukaan ja tarkastelemalla sitä sisältä päin. Tiedon, jota tällaisessa tutkimusprosessissa saadaan, ajatellaan olevan arvokasta, vaikka se on väistämättä monimutkaista, tilannesidonnaista ja subjektiivista. Epistemologisesti etnografian lähtökohdat ovat siis hyvin toisenlaiset kuin positivistisissa luonnontieteissä, joissa pyritään kattaviin teorioihin,

yleistettävyyteen ja objektiivisuuteen. (Pole & Morrison 2003.) Etnografiassa keskeistä on kentälle ”kansan” (etno) sekaan meneminen sekä tästä kirjoittaminen, ”grafia” (Kananen 2014). Pyrkimyksenä ei ole yleistettävä tieto vaan mahdollisimman ”tiheä kuvaus”, jonka pohjalta tutkittua ilmiötä voidaan yrittää ymmärtää kontekstissaan (Geertz 1973; ks. myös Kananen 2014).

3.2 Tutkimuksen raportointi

Etnografiseen menetelmään kuuluu tietyn kontekstiin sidotun tutkimustilanteen tarkka kuvaus, analysointi ja asettaminen laajempaan viitekehukseensä (Blommaert & Jie 2010). Usein tutkimuskentälle mentäessä ei ole vielä tarkkaa tietoa siitä, mitkä ilmiöt ja käsitteet nousevat keskeisiksi, vaan tutkimuskirjallisuus toimii eräänlaisina silmälasina, joiden läpi kentän ilmiöitä voidaan tarkastella (ks. Aarnos 2010) ja tutkimustehtävä muotoutuu, tarkentuu ja suuntautuu pitkin matkaa suhteessa kertyvään aineistoon ja tutkimuskirjallisuuteen (Palmu 2007). Aiempaa tutkimusta ja teoriaa voidaan pitää osana sitä yhteiskunnallisen tason viitekehystä, johon havainnot kytkeytyvät (ks. Blommaert & Jie 2010). Koska etnografinen tutkimusraportti pyrkii luomaan ilmiöstä kokonaiskuvaa, on luontevaa, että teoria ja tapaus kulkevat rinnakkain. Tämän pro gradu -tutkielman raportointitapa poikkeakin siksi perinteisestä luonnontieteellisestä tutkimusraportoinnin mallista, jossa tutkimuksen teoreettinen tausta pidetään erillään tutkimuksen toteutuksesta ja analyysistä. Käyttämässäni raportointitavassa tutkimustulosten esittely etenee aineisto- ja ilmiöpohjaisesti ja luvuissa ovat limittäin läsnä empiirisen tutkimuksen peruselementit: teoria ja aiempi tutkimus, omat tutkimustulokset sekä pohdinta. (Ks. Eskola 2010.)

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuskohteena olleen luokan, oman tutkijajositioni luokassa sekä kertyneen tutkimusaineiston. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään aineiston analysointia. Sitä seuraavissa luvuissa 6 ja 7 esittelen tutkimuksen tuloksia ja niihin liittyvää pohdintaa hyödyntäen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä, taustateoriaa ja aiempien tutkimusten löytöjä. Keskeisimmät ja kattavimmat havainnot kokoon yhteenvedoksi luvussa 8, jossa hahmottuu kokonaiskuva tutkimuksen annista. Raportin päättävässä pohdintaosiossa käsitelen tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä, tutkimustulosten merkitystä sekä jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

4 AINEISTO

Etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmät voivat olla moninaiset, kunhan on selvillä, mitä tarkoitusta varten aineistoa kerätään (Pole & Morrison 2003; myös Blommaert & Jie 2010). Aineiston tarkoituksena on heijastella tapauksen sosiaalista todellisuutta mahdollisimman monelta kantilta. Näin ollen havainnointi, osallistuva havainnointi, kenttäpäiväkirjat ja omat muistiinpanot, erilaiset dokumentit, haastattelut ja jopa määrälliset menetelmät voidaan nähdä tarkoituksenmukaisina, mikäli ne pyrkivät tapauksen ja sen kontekstin monipuoliseen ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Sen sijaan esimerkiksi yleistettävyyteen tai tietyn teorian todistamiseen tähtäävä aineistonkeruu ei ole etnografista. (Pole & Morrison 2003.) Jotkut tutkijat puhuvat aineiston tuottamisesta (esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009), mikä kuvaa hyvin tutkijan ja tutkittavien merkitystä etnografisen aineiston keruussa. Tutkija on tutkimusväline, jonka kautta aineistovirrasta kerätään talteen se, mikä ”kolahtaa”, se minkä tutkija omista lähtökohdistaan, vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, ymmärtää merkitykselliseksi (ks. Blommaert & Jie 2010). Näin tutkija tuottaa aineistoa yhdessä tutkittavien kanssa eikä vain mekaanisesti kerää aineistoa talteen.

Tässä luvussa käsittelen tutkijapositioni luokassa ja erittelen muodostunutta aineistoa jakaen sen lopulta kolmeen osaan: merkityksellisimpään ja analyysin kannalta keskeisimpään ensisijaiseen aineistoon, analyysiä tukevaan ja lisänäkökulmia avaavaan täydentävään aineistoon sekä kontekstualisoivaan aineistoon. Jaottelua voi verrata Blommaertin & Jien (2010, 18) kuvaan etnografisesta tutkimuksesta tiukasti tiettyyn hetkeen sitoutuneena hetkenä, joka kuitenkin rakentuu laajemman mikro- ja makrokontekstin pohjalta. Kaikkia näitä tasoja pitää pyrkiä ymmärtämään, jotta tutkimuskohteesta saataisiin muodostettua mahdollisimman rikas ja monisäikeinen kuvakudelman.

4.1 Tutkijapositio ja monikulttuurinen luokka

Pro gradu -tutkimuksen puitteissa ei tietenkään ole mahdollista tehdä kovin laajamittaista etnografista tutkimusta rajallisen ajan vuoksi. Sain kuitenkin erinomaisen tilaisuuden kenttätööhön ja vieläpä aitoon ja luonnolliseen läsnäoloon

tutkimuskohteessani, kun opetusharjoittelu keskisuuren kaupunkikoulun (neljänsadan oppilaan alakoulu) kuudennella luokalla tarjosi puitteet aineistonkeruulle keväällä 2013. Olin siis tutkimusluokan vuorovaikutustilanteissa mukana harjoittelijaopettajana. Asemani luokassa oli sikäli mielenkiintoinen, että toisaalta olin auktoriteetti, toisaalta kuitenkin vain harjoittelija. ”Et sä ole oikea ope,” eräskin oppilas totesi, kun yritin kommentaa häntä oman oppituntini ulkopuolella. Vallan näkökulmasta olin siis jossain oppilaiden ja opettajan välimaastossa ja roolini vaihteli havainnoitsijasta avustajan kautta opettajaan.

Lähtökohtana tämän tutkimuksen aineistonkeruussa oli se, miten monikulttuurisuus näyttäytyy luokan vuorovaikutuksessa. Kahdenkymmenenneljän oppilaan luokkaan tullessani en tiennyt juuri mitään luokan oppilaiden taustoista. Yksi oppilaista oli kandidaatin tutkielmani päätutkimushenkilö, joten tiesin, että hän on osan lapsuudestaan asunut ulkomailla lähetyslapsena (ks. Lind 2011). Kun luokan rikas monikulttuurisuus ja siihen liittyvä diskurssi vähitellen paljastui, tuntui kuin olisin ollut jännittävällä tutkimusmatkalla. Ulospäin luokka näytti tavanomaiselta suomalaiselta koululuokalta – mitä se tietysti olikin. Luokassa oli pellavapäitä ja tummatukkaisia sekä yksi ulkomaalaisia sukujuuria omaavan näköinen tyttö. Muutamaa ruotsinkielistä ja yhtä vierasperäistä sukunimeä lukuun ottamatta kaikki nimet olivat tavallisia suomalaisia nimiä. Pikkuhiljaa kävi kuitenkin ilmi, että luokalla oli useita tämän tutkimuksen puitteissa monikulttuurisiksi määriteltäviä oppilaita. Suoranaisia maahanmuuttajaoppilaita luokalla ei ollut, mutta ainakin neljä oppilasta tuli kaksikulttuurisista, osittain maahanmuuttajataustaisista perheistä ja kaksi oppilaista oli asunut ulkomailla. Kahdenkymmenenneljän oppilaan luokassa siis ainakin neljänsosalla oppilaista oli tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna monikulttuurinen tausta. Monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja diskurssit eivät sitä paitsi rajautuneet vain monikulttuurisen taustan omaaviin oppilaisiin vaan olivat läsnä luokan jokapäiväisessä elämässä. Toisaalta jotkut oppilaat vaikenivat monikulttuurisuudesta täysin.

Monikulttuurisuuteen liittyvän aineiston keruun kannalta oli hedelmällistä, että pääsin opetusharjoittelussa opettamaan uskontoa, äidinkieltä ja englantia. Erityisesti maailmanuskontojen jaksolla oli paljon merkitystä, samaten sitä seuranneella lähetystyöaiheella. Äidinkielen esitelmäprojekti tarjosi mahdollisuuden päästä kuulemaan oppilaille tärkeistä asioista. Englannin osalta olisin olettanut saavani

enemmänkin aineistoa, varsinkin kun alun perin kiinnostukseni kohdistui juuri englannin oppimiseen. Lopulta harjoitteluun liittynyt tutkimuspainotteisuus ja sen tutkimusteemojen asettamat rajat kuitenkin johdattelivat katseeni enemmän oppilaiden omassa luokassa tapahtuvaan oppimiseen ja vuorovaikutukseen. Englannin ja kuvataiteen osalta oma keskittymiseni meni myös enemmän itse opetettavaan aineeseen, mikä jätti vähemmän tilaa havainnointiin ja vapaaseen keskusteluun. Vietin luokassa paljon aikaa myös omien opetustuntieni ulkopuolella ja osallistuin oppilaiden kanssa muutamiin ruokailuihin ja välituntitilanteisiin.

Koska etnografiassa tutkija on tutkimuksen instrumentti ja hänen tulkintansa ovat tutkimuksen tuloksia (Blommaert ja Jie 2010), on tutkimuseettiseltä kannalta olennaista, että tutkija tiedostaa oman asenteensa tutkittavaa aihetta kohtaan ja avaa näkökulmiaan muillekin. Omiin ajatuksiini monikulttuurisuudesta, toiseudesta ja monikulttuurisen identiteetin merkityksestä ovat keskeisesti vaikuttaneet lähetystyöntekijäperheeni kanssa viettämäni lapsuusvuodet Nepalissa ja Suomeen paluukokemukset kaksitoistavuotiaana. Kandidaatintutkielmassani tutkinkin lähetyslapsen sopeutumista suomalaisten luokkatovereiden pariin erityisesti toiseuden näkökulmasta (Lind 2011). Tutkimusluokassa toin esiin omaa ”nepalilaisuuttani” useissa eri yhteyksissä. Taustani vuoksi näen monikulttuurisuuden rikkautena – ehkä turhan yksipuolisestikin positiivisena asiana, varsinkin kun sen vastapainona en ole aina osannut arvostaa suomalaisuutta (ks. Lehtonen 2004). Elämäkokemukseni vuoksi minulla on, Lehtosen (2004, 266) sanoin, ollut varaa asettua suomalaisen rahvaan yläpuolelle: minun ei ole tarvinnut kokea monikulttuurisuutta uhkana vaan olen saanut nauttia sen tuomista eduista, kuten kielitaidosta. Toisaalta olen omakohtaisesti kokenut, mitä merkitsevät toiseuden kokemus, monikulttuurisen identiteetin työstäminen sekä oman ja toisten taustan arvostamisen opetteleminen. Henkilökohtaisten kokemusteni lisäksi tutkimuksellisiin näkökohtiin on keskeisesti vaikuttanut tutkimuskirjallisuus, joka on tarjonnut käsitteistöä havaintojen ja tulkintojen pohjaksi ja joka on laajentanut omaa katsantoani.

4.2 Aineiston muodostuminen

Tutkimusaineistoa kertyi etnografiseen tapaan monipuolisesti havaintojen, haastattelujen ja sekä monenlaisten dokumenttien muodossa (ks. Palmu 2007). Keskeinen ajatusten herättelijä ja tärkeä osa aineistoa olivat erilaiset vuorovaikutustilanteet lasten kesken ja heidän kanssaan luokassa sekä sen ulkopuolella muissa koulun ”paikoissa”, esimerkiksi siirtymisissä välitunneille ja lounaalla. Kirjasin näitä tapahtumia muistikuvieni ja lyhyiden muistiinpanojen pohjalta tutkimuspäiväkirjaani, joskaan en niin säännöllisesti, täsmällisesti ja harkitusti kuin olisi suositeltavaa (ks. Lankshear & Knobel 2004). Useimmiten havainnointi oli osallistuvaa ja olin tilanteessa läsnä joko oppitunnin pitäjänä tai muuten yhtenä keskustelun osapuolena. Alkupuolella tutkimusta havainnoin myös joitain tilanteita luokan perältä sen kummemmin vuorovaikutukseen osallistumatta: niissä tilanteissa olin enemmänkin ”näkyvätön” tarkkailija. Tämä on tyypillinen lähtötilanne osallistuvaan havainnointiin. (Grönfors 2010.) Havaintojen suodattumiseen vaikuttivat paitsi omat kokemukseni ja ajatukseni monikulttuurisuudesta myös se, että olin opetusharjoitteluun mennessä tutustunut tutkimusaiheeni koskevaan kirjallisuuteen jonkin verran ja tutkimuksen käsitteistö oli jo tuttua. Tämä tarjosi työkaluja ja oikeanlaiset ”silmälasis” havaintojen tekoon. (Aarnos 2010.)

Havainnointiaineiston lisäksi ja pitkälti siihen pohjaten haastattelin yhteensä kuutta luokan oppilasta. Kolmella haastatelluista oli selkeästi monikulttuurinen tausta, yhdellä käynnissä pohdinta mahdollisesta monikulttuurisuudesta ja yhdellä näkyvässä tiettyä monikulttuurisuuden torjuntaa. Myöhemmin sain vielä haastateltavakseni lapsen, joka oli luokassa rasismien esillä pitävä vitsien ja huutelun kautta. Näitä haastatteluja varten pyysin kirjallisen suostumuksen kyseisten oppilaiden huoltajilta. Myös oppilaat itse antoivat suostumuksensa allekirjoittamalla lupahakemuksen. Pidän tätä tärkeänä, sillä Suomen perustuslain (731/1999, 6§) mukaan lasten tulee saada vaikuttaa heitä koskeviin asioihin (FINLEXb). Lapsen oikeutta ilmaista näkemyksiään ja saada osallistua häntä koskevaan päätöksentekoon korostetaan myös YK:n lasten oikeuksien sopimuksen 12. artiklassa (UNICEF, ks. myös Nieminen 2010.) Lisäksi lapselta itseltään saatu tutkimuslupa luo luottamuksellista suhdetta tutkijan ja tutkittavan välille ja on tutkimuseettisesti suositeltavaa (Aarnos 2010).

Havainto- ja haastatteluaineistojen lisäksi erinäiset oppilaiden ryhmissä tekemät tehtävät sekä koko luokalla teetetty kirjoitustehtävä (ks. liite 1) valaisivat luokan oppilaiden näkökulmaa monikulttuurisuuteen. Koska harjoittelukoulullani lapsilta pyydetään lukuvuosittain tutkimuslupa, tulkitsin rehtorin kanssa keskusteltuani, että en tarvitse havainnointi-, kirjoitelma- tai muun dokumenttiaineiston käyttämiseen erillistä tutkimuslupaa, kunhan oppilaita ei ole mahdollista yksilöidä aineiston pohjalta. Tämä näkökanta on linjassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnankunnan (2009, 4–5) suositusten kanssa, joissa todetaan, että koulussa osana normaalia koulutyötä tapahtuva havainnointi, haastattelut, kyselytutkimukset ja muut vastaavat, voidaan toteuttaa rehtorin luvalla ilman erillistä lupaa huoltajilta, mikäli tutkimustiedon voidaan nähdä hyödyttävän koulua. Osallistumisen pitäisi kuitenkin olla vapaaehtoista tutkittaville lapsille ja yksilöllisiä tunnistetietoja ei saa tallentaa tutkimustarkoitukseen.

Dokumenttiaineisto koostuu ryhmätöiden ja kirjoitustehtävän ohella harjoittelun tuntisuunnitelmista, kalenterimerkinnöistä, luokassa käytetyistä oppikirjoista ja muusta opetusmateriaalista sekä opetussuunnitelmista. Näistä on ollut korvaamaton apu, kun vaillinaisiksi jääneiden havaintomuistiinpanojen kohdalla on pitänyt palauttaa mieleen tilanteita tai niiden ajankohtia (ks. Aarnos 2010). Harjoittelun tutkimussuunnitelma sekä harjoittelun päätteeksi kirjoitettu harjoitteluraportti ovat myös tärkeitä dokumentteja. Tutkimussuunnitelma ohjasi tämän pro gradu -tutkimuksen aineistonkeruuta ja harjoitteluraportti puolestaan on luonteensa vuoksi eräänlaista alustavaa aineiston analyysia. Näiden lisäksi kansioon on kertynyt muun muassa lehtileikkeitä ja muistiinpanoja aihepiirin käsittelystä mediassa.

Yllä kuvattu monipuolinen aineisto oli järjestettävä jollain tapaa analysoitavaan muotoon. Aineiston järjestäminen on etnografiassa tavanomainen tehtävä kenttätöyöskentelyn ja aineiston analyysin välimaastossa (Palmu 2007). Kaikkea harjoittelussa kertynyttä aineistoa ei käytännöllisistä tai eettisistä syistä olisi voinut käsitellä analyysivaiheessa tasavertaisesti. Sen seurauksena päädyin jaotteluun, jonka pohjalta seuraavassa kolmessa luvussa esittelen tarkemmin aineiston ja sen, miten sitä tässä tutkimuksessa käytetään.

4.3 Ensisijainen aineisto

Tämän tutkimuksen keskeisin aineisto ja analyysin ydin muodostuu kahdesta eri kokonaisuudesta: haastatteluista ja kirjoitelmista. Nämä on valittu ensisijaiseksi aineistoksi sillä perusteella, että niissä kuuluvat oppilaiden omat äänet ja näkemykset. Lisäksi näihin aineistoihin on olemassa tutkimusluvut, minkä vuoksi niiden käyttö on eettiseltä kannalta mahdollista. Ne myös luovat omalla tavallaan kattavan kuvan luokan käsityksistä, sillä sen lisäksi, että kuusi valikoitua oppilasta on päässyt kertomaan omista kokemuksistaan haastatteluissa, voidaan kirjoitelmien pohjalta päätellä jotain luokan muidenkin oppilaiden näkökulmista. Seuraavaksi esittelen tarkemmin näiden keskeisten aineistojen keruuta, yksityiskohtia ja kokoa.

Yksilöhaastatteluihin osallistui kuusi luokan oppilasta, joiden vanhemmilta pyydettiin haastatteluja varten tutkimuslupa. Haastateltavat valittiin sen perusteella, miten paljon he ottivat osaa luokassa käytävään monikulttuurisuuskeskusteluun ja miten paljon he itse toivat omaa monikulttuurisuuttaan tai ajatuksiaan monikulttuurisuudesta esille joko luokassa ylipäänsä tai minulle henkilökohtaisesti. Haastateltaville keksittiin pseudonyymit haastattelutilanteissa yhdessä kunkin haastateltavan kanssa. Joissain tapauksissa alkuperäistä ehdotusta oli muokattava tutkittavan identiteetin salassa pitämiseksi.

Haastattelut suoritettiin koulupäivän aikana, oppituntien kanssa päällekkäin luokanopettajan luvalla. Haastattelupaikkana oli oppilaille entuudestaan tuttu pienempi opetustila, jossa koulupäivien jälkeen järjestetään muun muassa kerhotoimintaa. Haastattelujen aikana ei suoraan käynyt ilmi, olivatko lapset osallistuneet tutkimushaastatteluihin aiemmin, mutta ainakin he suhtautuivat tilanteeseen varsin luontevasti. Koulussa on tehty tutkimusta myös aiemmin ja monet luokan oppilaat olisivat halunneet päästä haastateltaviksi.

Haastattelut olivat teemahaastatteluja (ks. Eskola & Vastamäki 2010). Varsinaisia kysymyksiä ei ollut valmiiksi mietitty muutamaa varakysymystä lukuun ottamatta, mutta jokaisen haastateltavan osalta oli laadittu käsitekartta ennen haastattelua. Näissä pyrittiin ottamaan huomioon tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja sekä kunkin oppilaan osalta joitakin koulussa tapahtuneita tilanteita, joihin halusin haastattelutilanteessa kuulla heidän näkökulmansa. Haastattelun sisältö siis vaihteli jonkin verran oppilaasta toiseen. Jokainen haastattelu kuitenkin aloitettiin

kertomalla äänittämisestä ja haastateltavan oikeudesta olla vastaamatta kysymyksiin sekä oikeudesta vetäytyä tutkimuksesta tai kieltää käyttämästä jotain sanomaansa tutkimustarkoituksiin. Myös anonymiteetistä ja pseudonyymeistä keskusteltiin tässä vaiheessa. Varsinaista keskustelua aloitettaessa korostettiin haastateltavan omien ajatusten ja kokemusten merkitystä ja arvoa tutkijalle. Tämän jälkeen pyydettiin haastateltavaa esittäytymään, esimerkiksi kertomalla itsestään, perheestään, kavereistaan tai harrastuksistaan: asioista joista haastateltavan oli helppo lähteä liikkeelle (Aarnos 2010). Lähes jokaisen haastattelun lopuksi tarjottiin haastateltavalle mahdollisuutta kysyä jotakin haastattelusta tai tuoda esiin joku häntä mietityttävä asia.

Haastateltavista yksi tyttö, Ada, ja yksi poika, Hannu, tulivat kaksikulttuurisista perheistä, joissa toinen vanhemmista oli ulkomailta, kummankin tapauksessa islamilaisesta kulttuuriipiiristä. Molempien vanhemmat asuivat erillään. Kaksi haastateltavista oli asunut lapsena ulkomailla. Kaarina, tyttö, jota olin haastatellut myös kandidaatintutkielmaani varten, oli elänyt kolme ja puoli vuotta lähetyslapsena Oseaniassa. Sinne hän oli muuttanut vähän alle kouluikäisenä ja oli palannut Suomeen yhdeksänvuotiaana kolmannelle luokalle. Kalle, oli puolestaan asunut ihan pienenä poikana muutaman vuoden Saksassa. Hän suhtautui monikulttuurisuuteen myönteisesti, vaikkei sinänsä kokenutkaan taustansa vaikuttavan paljoa omaan elämäänsä. Viides haastateltava oli poika, Jarmo, joka suhtautui ainakin joissain tilanteissa monikulttuurisuuteen torjuvasti ja kielteisesti. Viimeisin, muita oppilaita kuukautta myöhemmin haastateltu poika, Niilo, oli luokassa rasismiin liittyvän vitsailun äänitorvi.

Haastatteluista viisi suoritettiin opetusharjoittelun loppupuolella välillä 20.–22.2.2013 sekä viimeisin haastattelu talviloman jälkeen 21.3.2013, kun oppilas lopulta muisti tuoda tutkimusluvan ja halusi vielä osallistua tutkimukseen. Koska kaikki haastattelut pidettiin vasta opetusharjoittelussa pitämieni tuntien jälkeen, ei kenenkään oppilaan tarvinnut pohtia sanomansa vaikutusta siitä näkökulmasta, että se saattaisi vaikuttaa tulevien oppituntien kulkuun tai antamaani arviointiin. Olin myös saanut mahdollisuuden tutustua oppilaisiin noin kuuden viikon ajan, joten en ollut vieras ja ulkopuolinen vaan tuohon mennessä omalla tavallani sisällä luokan maailmassa. Kaikkien näiden oppilaiden kanssa olin käynyt henkilökohtaisempia keskusteluja jo ennen haastattelutilannetta. Silti haastattelujen käsitteistön ja kielen sekä kysymysten asettaminen kunkin lapsen omalle tasolle oli haastavaa, enkä siinä välttämättä täysin

aina onnistunut. Vaikka siis olin varmaankin tarpeeksi tuttu, jotta lasten ei tarvinnut minua jännittää, ei kaikista haastattelutilanteista silti muodostunut niin ”lapsiystävällisiä” ja lapsen arkisiin kokemuksiin sidottuja kuin olisi ollut suotavaa (ks. Aarnos 2010). Etenkin lasten kielellinen ymmärrys ja ilmaisutaito sekä erilaiset kokemusmaailmat vaihtelivat niin paljon, että niihin olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota jo haastatteluja valmisteltaessa (Aarnos 2010).

Kaikki haastattelut äänitettiin ja niitä kertyi yhteensä 135 minuuttia ja 35 sekuntia. Haastattelujen pituudet vaihtelivat noin 13 minuutista 42 minuuttiin. Pisimmän haastattelun aikana tosin keskustelin haastateltavan kanssa pitkiä aikoja kandidaatintutkielmastani, jossa hän oli ollut tutkimushenkilönä, minkä johdosta kyseisessä haastattelussa olin itse äänessä huomattavan paljon. Litteroituna haastatteluaineistoa on yhteensä noin 55 sivua, kun rivi- ja kappaleväli on 1, ja fontti Arial 12. Litterointien pituuteen vaikutti litterointitapa, jossa esimerkiksi lyhyet kommentit ja keskeytykset aloittivat aina oman rivin (ks. liite 2). Litteroinneissa pyrittiin ottamaan melko tarkasti huomioon edellä mainittujen kommenttien ja keskeytysten lisäksi esimerkiksi keskustelun tauot sekä nauru, painotukset ja hiljainen tai epäselvä puhe, jotta myös aineiston vuorovaikutuksellisia piirteitä voitaisiin tarvittaessa analysoida. Aineistolainauksissa olen tilanteen mukaan joko tiivistänyt ilmaisua tai säilyttänyt vuorovaikutuksen elementtejä, mikäli ne ovat olleet tulkinnan kannalta tärkeitä tai muuten huomionarvoisia (ks. liite 2).

Kirjoitelma-aineisto muodostui luokan äidinkielen tunnilla kirjoittamista monikulttuurisuuteen liittyvistä ”pohdiskelevista asiateksteistä” (ks. liite 1). Luokanopettaja ehdotti kyseistä tekstilajia ja sanoi mielellään käyttävänsä kirjoitelmia äidinkielen kirjoitustaitojen arviointiin. Näin tutkimukselliset ja opetustavoitteet saatiin yhdistettyä ja aineiston keruulle löytyi luonteva aika työjärjestyksestä (ks. Aarnos 2010). Kaksi oppitunnin aikana poissa ollutta oppilasta kirjoitti kirjoitelman myöhemmin koneella, muut kaksikymmentäkaksi oppilasta kirjoittivat sen käsin 15.2.2013. Yksi oppilas saapui tunnille myöhässä ja kirjoitti tekstinsä noin varttitunnissa, muilla oli aikaa koko oppitunti. Oppilaille ei kerrottu, että kyseessä on tutkimusteksti, vaan sekä tutkija että luokan oma opettaja painottivat, että se on arvioitava äidinkielen teksti. Jälkeenpäin olen todennut, että minun olisi pitänyt kertoa tekstin tulevan tutkimuskäyttöön. Se olisi ollut tutkimuseettisesti erittäin suositeltavaa

(Nieminen 2010; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009), ja olisi tuskin vaikuttanut ainakaan negatiivisesti kirjoitelmien laatuun. Vähintäänkin lapsille olisi pitänyt kertoa tutkimuksesta tehtävän suorittamisen jälkeen ja antaa heille siten mahdollisuus kieltää oman kirjoitelmansa käyttö tutkimuksellisiin tarkoituksiin, sillä vapaaehtoisuutta pidetään yleisesti keskeisenä tutkimuseettisenä lähtökohtana (Nieminen 2010; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Oppilaat saivat valita kahdesta erilaisesta eläytymistä vaativasta kirjoitelma-aiheesta, joista toinen liittyi luokalle ulkomailta tulleeseen oppilaaseen ja toinen siihen, miten oman perheen muutettua ulkomaille tutustuisi uuden kansainvälisen koulun luokkatoveriin (ks. liite 1). Kummassakin tehtävässä lähtökohtana oli se, että uusi kaveri oli jollain tavalla ”mukava” ja sellainen johon haluaisi tutustua. Kirjoitustehtävän tarkoituksena ei siis ollut kartoittaa sitä, onko oppilailla positiivisia vai negatiivisia käsityksiä muualta tulevista oppilaista, vaan ensisijaisesti sitä, miten oppilaiden ymmärrys monikulttuurisuudesta tulee esiin tarinoissa ja millaisia toisesta – ja itsestä – puhumisen tapoja teksteissä esiintyy. Tehtävänannossa ei mitenkään mainittu tai rajattu uuden kaverin kansallisuutta tai muita ominaisuuksia, vaan oppilaat saivat itse päättää minkälaiseksi hänet kuvaavat: onko hän suomalainen vai ulkomaalainen, miltä hän näyttää, miten hän käyttäytyy ja niin edelleen. Tarkoituksena oli selvittää oppilaiden käsityksiä siitä, millainen ulkomailta tuleva tai kansainvälistä koulua käyvä oppilas voisi olla ja toisaalta minkälainen kirjo erilaisia näkemyksiä ”toisesta” ilmaantuu sekä millaisia identiteettejä oppilaiden kuvaukset luovat heille itselleen ja uudelle luokkatoverille. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli, miten osallisuus näyttäisi rakentuvan näiden identiteettien ja roolien sekä samastumiskokemusten tai toiseuden kautta. Aarnoksen (2010) mukaan eläytymistä vaativia kirjoitustilanteita voidaan pitää osittain projektiivisina ja parhaimmillaan kirjoitelmat avaavat ikkunan tutkittavien kokemuksiin ja käsityksiin. Projektiiviset menetelmät heijastavat tutkittavaa itseään ja kertovat jotakin paitsi hänen eläytymistilanteeseen liittyvistä ajatuksistaan myös hänestä itsestään (Aarnos 2010). Käytänkin analyysissa sanoja kirjoittaja ja kertoja ristiin, vaikka näiden erottelu olisi ollut mahdollista ja ajoittain ehkä suotavaa.

Yksi oppilaista kysyi tutkimustilanteessa, että pitääkö oikeasti kirjoittaa itsestään ja siitä, mitä oikeasti kertoisi uudelle kaverille. Vastasin myöntävästi ja sanoin, että tehtävä on samalla itsetuntemusharjoittelua. Ainakin yhden oppilaan reaktio tähän

oli se, että hän sarkastiselta vaikuttavaan sävyyn totesi: ”varmaan kirjoitankin sellaista, kun ne kuitenkin luetaan”. On totta, että se, mitä oppilaat kertoisivat uudelle kaverille, ei välttämättä ole sellaista, mitä he haluaisivat kirjoitelman myötä kertoa myös opettajalle. Päädyin kuitenkin pyytämään, että he tässä kuvitteellisessa tilanteessa silti kertoisivat itsestään rehellisesti. Ajattelin, että se tutkimuksessa kuvastaisi aidommin heidän ajatuksiaan, vaikka he jättäisivätkin jotain sen vuoksi sanomatta.

Kirjoitelma-aineistoa kertyi yhteensä noin kymmenen sivua rivivälillä 1, kun fontti oli Arial 12. Kun näppäilin käsinkirjoitettuja tekstejä koneelle, säilytin mahdollisimman pitkälti oppilaiden kirjoitusasun, kielivirheitä, hymiöitä ja joissain tapauksissa rivitystä myöten. Numeroin tyttöjen kirjoitelmat (T1–T11) ja poikien kirjoitelmat erikseen (P1–P13). Tekstien pituudet vaihtelivat kolmesta virkkeestä (myöhässä tunnille tulleen oppilaan kirjoitelma) yli puolen sivun hyvin strukturoituihin teksteihin. Näitä selvästi pidempiä tekstejä (237–316 sanaa) oli viisi, neljä niistä tyttöjen kirjoittamia. Keskipitkiä, noin puolen sivun (yli 150 sanan) tekstejä oli seitsemän kappaletta. Lyhimpiä alle seitsemän rivin (eli alle 80 sanan) tekstejä oli viisi, mukaan lukien alussa mainittu kolmen virkkeen teksti. Nämä olivat kaikki poikien kirjoittamia. Loput seitsemän tekstiä olivat hieman pidempiä, mutta kuitenkin selvästi alle puolen sivun mittaisia (82–111 sanaa). On huomioitava, että kuudesluokkalaisten välillä on kirjoitustaidoissa vielä suuria eroja. Monet tekstit olivat kuudesluokkalaisten kirjoittamiksi mielestäni erittäin vaikuttavia ja tyylikkäitä pohdiskelevia asiatekstejä. Lyhimmätkin tekstit olivat jokseenkin annetun tehtävänannon mukaisia.

4.4 Täydentävä aineisto

Haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoa täydentävät havainnointiaineisto ja pitkälti sen pohjalta muodostuneet päiväkirjamerkinnot, oppilaiden uskonnontunnilla tekemät kirjalliset ryhmätehtävät ja heidän minulle harjoittelun lopuksi antamansa palaute sekä harjoittelun tutkimussuunnitelma ja -raportti. Lisäksi täydentävänä aineistona on käytetty kandidaatin tutkielmaa ja sen päättökimushenkilön haastattelua tarpeellisin osin. Täydentävä aineisto nimensä mukaisesti tukee analyysia, mutta sen yksityiskohtainen analyysi ei ole tarkoituksenmukaista tai syystä tai toisesta mahdollista.

Tässä tutkimuksessa käytettävät päiväkirjamerkinnot keväältä 2013, jotka sisältävät havaintoaineiston harjoittelun ajalta 8.1.–22.2., ajoittuvat kokonaisuudessaan välille 9.1.–17.4. painottuen kuitenkin harjoittelu-aikaan. Tätä aineistoa on yhteensä noin kahdeksan ja puoli sivua (fontilla Arial 12, riviväli 1). Havainnointiaineisto tuo arvokasta tietoa tutkimuskontekstista: luokan vuorovaikutustilanteista ja -malleista, oppilaiden ajatuksista sekä siitä, minkälaisissa tilanteissa he ovat olleet valmiita jakamaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Grönfors 2010). Erityisesti yhdistettynä muuhun aineistoon se mahdollistaa monipuolisen kuvan syntymisen tutkittavasta aihepiiristä: suomalaisen koululuokan monikulttuurisesta todellisuudesta (ks. Grönfors 2010). Havainnointiaineiston syvällisen analyysin esteeksi kuitenkin muodostuvat luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät ongelmat.

Havaintojen luotettavuuden puute johtuu siitä, että useat huomioista on kirjattu viiveellä tutkimuspäiväkirjaan. Toisin kuin suositellaan (esim. Grönfors 2010) en harjoittelukiireiden keskellä löytänyt aikaa säännölliselle havaintojen kirjaamiselle oppituntien tai harjoittelupäivien päätteeksi. En myöskään alustavasti kiinnittänyt riittävää huomiota merkintöjen kontekstiedon, ”objektiivisten” havaintojen sekä tulkintojeni ja tunteitteni erottamiseen, puhumattakaan tarkkaan päiväysten kirjaamiseen, kuten kunnollinen tutkimusote olisi vaatinut (Grönfors 2010). Osan huomioista olen lopullisesti koonnut tutkimuspäiväkirjatiedostoon vasta 20.9.2013, kun vielä systemaattisesti selasin läpi harjoittelukansioni, graduvihkoni ja kalenterini. Suurin osa havainnoista on kirjattu jo kevätlukukauden puolella suoraan pienten muistiinpanojen pohjalta. Tiedostoon on, aina kuin mahdollista, luotettavuuden lisäämiseksi kirjoitettu, mihin havainto tai huomio perustuu, minkä tapahtuman pohjalta se on muodostunut ja milloin se on kirjattu ylös.

Havainnointiaineiston käyttöön liittyvät eettiset ongelmat koskevat sitä, että luokan oppilaille ei missään vaiheessa suoraan kerrottu, että heitä havainnoidaan tutkimusta varten, eikä heiltä tai heidän huoltajiltaan pyydetty tätä nimenomaista havainnointia varten lupaa, mikä olisi näin jälkepäin ajateltuna ollut suositeltavaa (ks. Grönfors 2010). Koulun oppilailla oli voimassa olevat tutkimusluvut, jotka päivitetään joka lukuvuodelle. Rehtorin kanssa käymäni keskustelun perusteella tulkitsin, että tutkimusaineisto, jossa oppilaiden yksilöiminen ei ole mahdollista, on kerättävissä ilman lisätutkimuslupia. Havainnot kuitenkin useimmiten liittyivät nimenomaisesti tiettyihin

oppilaisiin. Ratkaisin tämän eettisen ongelman siten, että haastattelin kaikkia niitä oppilaita, joihin merkittävimmät havaintoni kohdistuivat. Haastatteluihin osallistuneiden oppilaiden kanssa keskustelin havainnoistani, joten he ovat viimeistään silloin saaneet tietää havainnoinnista. He olisivat myös voineet halutessaan jättää vastaamatta niitä koskeviin kysymyksiin, jolloin ne olisi jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. Näin haastattelututkimusluvut osaltaan kattavat myös havainnointiaineiston, vaikka eivät täysin tyydyttävästi. Koska havainnointiaineisto ja tutkimuspäiväkirja eivät voi olla ensisijaisesti analysoitavan aineiston joukossa, käsittelen niitä soveltuvien osin täydentävänä aineistona. Näin ne auttavat selittämään haastattelussa esille nostamiani aiheita ja paljastavat eri tilanteissa kokemiani tunnetiloja ja tekemiäni tulkintoja.

Omanlaisensa pienen lisäaineiston tuovat oppilaiden uskonnontunnilla kirjallisesti tekemät ryhmätehtävät, joissa oppilaat pohtivat eri uskonnoista tietämisen merkitystä ja uskontojen vaikutusta joissain arkielämän tilanteissa. Näistä, samoin kuin oppilaiden minulle antamasta palautteesta, jota keräsin oppilaiden kirjoitelmien yhteydessä, on mahdollista poimia joitakin kiinnostavia havaintoja, analysoimatta niitä kuitenkaan systemaattisesti.

Lisänäkökulmaa analyysiin tuovat myös opetusharjoittelun tutkimussuunnitelma ja harjoitteluraportti. Tutkimussuunnitelma kertoo siitä, mistä lähtökohdista havaintojani luokassa tein. Tämä on erityisen tärkeä dokumentti siksi, että en ehtinyt päivittää pro gradu -tutkielman tutkimussuunnitelmaa harjoittelun keskellä. Kuitenkin tutkimuslinjani selkiytyi juuri luokassa esiin nousevien asioiden myötä. Harjoitteluraportti puolestaan sisältää alustavia tulkintoja harjoittelun tapahtumista sekä havaintoja ja raaka-analyysia viidestä ensimmäisestä haastatteluista: kuuntelin jokaisen haastattelun ainakin kahteen tai kolmeen kertaan ennen harjoitteluraportin kirjoittamista. Tutkimussuunnitelmaa ja harjoitteluraporttia vasten on hyvä peilata tämän tutkimuksen syvällisempää analyysia.

Viimeisimmän osa-alueen täydentävässä aineistossa muodostavat kandidaatin tutkielmani sekä sen päätutkimushenkilön haastattelu. Koska nämä olivat merkittävässä roolissa tehdessäni alustavia havaintoja luokassa sekä myöhemmin Kaarinaa haastatellessani, on niillä oma roolinsa haastatteluaineiston analyysissa ja havaintojen tarkastelussa.

4.5 Kontekstualisoiva aineisto

Kontekstualisoivaan aineisto asettaa analyysin tiettyyn viitekehykseen ja antaa mahdollisuuden peilata analyysin tuloksia laajemmasta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen kentässä kontekstia ovat olleet luomassa monenlaiset dokumentit tuntisuunnitelmista valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sekä tieteelliset lähteet ja aiheeseen liittyvät ajankohtaismateriaalit ja -keskustelut, esimerkiksi mediassa.

Harjoitteluluokkaan liittyviä dokumentteja ovat muun muassa tuntisuunnitelmat, muistilaput, itse tehdyt ja valmiit opetusmateriaalit, alkuperäiset gradupäiväkirja- ja kalenterimerkintäni sekä paperit, joista käyvät ilmi luokan yleistiedot kuten sen koko ja sukupuolijakauma. Nämä ovat olleet tärkeitä esimerkiksi tutkimuspäiväkirjatiedostoa koostaessa. Aineistoa jälkeinpäin tutkailtaessa on ollut mahdollista tukeutua muistitiedon lisäksi näihin dokumentteihin, jotta olen saanut selvitettyä tapahtuma-ajankohdan, eriteltyä kontekstin, vuorovaikutustilanteen ja tulkinnan toisistaan sekä palautettua mieleen koettuja tunnetiloja ja oivalluksia.

Valtakunnalliset ja koulun opetussuunnitelmat puolestaan tuovat analyysin laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiinsa, mikä on etnografisessa tutkimuksessa tärkeä näkökulma sekin. Opetussuunnitelmia lähestytään lähinnä identiteettiin, kieleen ja kansainvälisyys- tai monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvin osin, ja ne valaisevat yhteiskunnan ja koulun virallista näkökantaa näihin asioihin. Nämä poliittiset tekstit vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia mahdollisuuksia monikulttuurisuudella voisi suomalaisissa koululuokissa olla ja miten monikulttuurisuuskasvatus kouluissa nähdään.

Kontekstia luovat myös ne monet tieteelliset lähteet ja tutkimukset, joiden myötä tämänkin tutkimuksen aihepiiri ja käsitteet ovat hioutuneet ja joita vasten tämän tutkimuksen analyysia on peilattava. Oman mielenkiintoisen lisänäkökulmansa tuovat julkisuudessa monenlaisissa medioissa monikulttuurisuudesta käyty ajankohtainen keskustelu. Tämä materiaali kertoo siitä, minkälaisessa kulttuurisessa ilmapiirissä tutkimusta on tehty ja millaiset asiat ovat olleet pinnalla. Ajankohtaisaineistoa ei ole mitenkään systemaattisesti kerätty talteen tätä tutkimusta varten, mutta kun sitä on sattunut kohdalle, on sitä tullut kuunneltua tai luettua tavallista tarkemmin. Joskus havainnot ovat päätyneet muistiinpanoihin tai leikekansioon, toisinaan vain jättäneet jonkinlaisen mielikuvan aiheen tärkeydestä ja vahvan tunteen tämän tutkimuksen tarpeellisuudesta.

5 AINEISTON ANALYSOINTI

Huttusen (2010) mukaan etnografiassa analyysin keskeisimpiä menetelmiä on ristiinluenta, jossa aineiston eri osat täydentävät, mutta myös kyseenalaistavat toisiaan. Tämän lisäksi aineiston ja teorian vuoropuhelu on tärkeää. Näiden peruslähtökohtien lisäksi on mahdollista, mutta ei välttämätöntä tukeutua erityisiin analyysimenetelmiin. (Huttunen 2010.) Tämän tutkimuksen analyysiprosessi oli monimutkainen, ajoittain tuskainen ja keskelle tutkimuksen tekoa osuneen äitiysloman myötä pitkäksi venynyt. Palmu (2007, 167) onkin todennut, että tutkimus harvoin etenee loogisesti, vaan ”eri vaiheet limittyvät ja lomittuvat ilman selkeitä rajoja”. Lisäksi etnografian tapauksessa tutkimuksen aineiston keräämisen, analyysin ja raportoinnin välinen raja on erityisen häilyvä (ks. Palmu 2007) ja analyysin täydellinen aukikirjoittaminen yleensä mahdotonta pelkästään analyysiprosessin laajuuden takia (Rastas 2010). Pyrin kuitenkin avaamaan prosessia siltä osin kuin se on mahdollista.

Tässä tutkimuksessa aivan alusta alkaen koin, että aineisto kertoi tarinaa. Hännisen (2010, 167) sanoin ”antauduin tarinan vietäväksi” ja tutustuin aineistoon avoimin mielin. Tarinaan heittäytymisen, useiden kuuntelu- ja lukukertojen sekä aineiston kokoamisen (ks. luku 4) jälkeen lähestyin aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Monessa kohdin analyysia pohdin toisaalta myös diskurssianalyysin piiriin kuuluvia ilmiöitä, kuten sitä, miten kulloinenkin vuorovaikutustilanne sekä laajempi konteksti ovat vaikuttaneet syntyneisiin tulkintoihin (Rymes 2009). Pidin tätä tärkeänä, sillä tarkasteltaessa esimerkiksi vuorovaikutuksen ja identiteetin yhteyksiä sekä valtaa diskurssien ohittaminen olisi mahdotonta (Rymes 2009; myös Hänninen 2010; Hall 2002b; Ochs & Capps 2001; vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Analyysi jakautui alustavan tutustumisvaiheen jälkeen karkeasti kolmeen osaan: haastattelujen tarkasteluun, kirjoitelmien analyysiin sekä kolmannessa vaiheessa synteisiin, jossa kaikki aineiston osat ovat läsnä. Hännisen (2010) mukaan siinä vaiheessa kun siirtyy analyyttisempaan aineiston tarkasteluun, on hyvin mahdollista, että joutuu kokeilemaan useita eri analyyttisiä menetelmiä, ennen kuin oikea löytyy. Analyysin aikana kävikin ilmi, että haastatteluaineiston ja kirjoitelmien käsittelyyn sopii sisällönanalyysia paremmin narratiivinen ote, jota tiedostamattani olin käyttänyt jo tutustuessani aineistoon tarinana. Narratiivisessa tutkimuksessa itseä, toisia ja maailmaa

koskevan tiedon tuottaminen nähdään jatkuvana prosessina (Heikkinen 2010), minkä vuoksi se sopii hyvin yhteen etnografisen tutkimuksen kanssa (ks. Blommaert & Jie 2010). Lisäksi etnografinen tutkimusraportti voi itsessään ottaa tarinan muodon pyrkiessään kuvaamaan tutkimuskohdettaan tai pikemminkin tutkijan kokemuksia siitä (ks. Kananen 2014; Heller 2008). Tietyillä narratiivisen tutkimuksen suuntauksilla, joissa korostetaan kertomuksen syntymistä vuorovaikutuksessa sekä kertomusten merkitystä yksilöllisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden rakentumisessa, on myös läheiset suhteet diskurssianalyysiin (Johnstone 2004; esim. Eskonen 2001; ks. Hyvärinen 2006). Lopulta tutkimuksen analyysissa onkin nähtävissä elementtejä niin sisällönanalyysistä, diskurssianalyysistä kuin narratiivisuudestakin (ks. Rastas 2007b).

Haastattelujen analyysi alkoi jo kirjoittaessani harjoitteluraporttiani. Tuolloin muun muassa kiinnitin erityistä huomiota tiettyihin haastattelujen kohtiin, joissa paljastui jotain odottamatonta tai joissa henkilön sanavalinnat tai sanomisen tavat vaikuttivat merkityksellisiltä. Näiden kohtien osalta on havaittavissa yhtäläisyyksiä Hyvärisen (esim. 2006; 2010) esittämään odotusanalyysiin, joka puolestaan tukeutuu Tannenin (1993, 41–51, Hyvärisen 2010 mukaan) luetteloon ”odotuksen osoittimista”. Esimerkiksi toistot, kiellot, varaukset ja korjaukset tai erilaiset kontrastoivat sidesanat olivat usein läsnä näissä ”tihentyneen odotuksen” kohdissa (Hyvärinen 2010; Hyvärinen 2006). Tässä mielessä narratiivinen näkökulma oli läsnä jo varhaisimpien lukukertojen aikana, vaikka kunnolla ymmärsin tarvitsevani sisällönanalyysin lisäksi narratiivista otetta vasta siinä vaiheessa kun pohdin, miten raportoin haastattelujen löydöt.

Aloittaessani haastattelujen analyysia tätä tutkimusta varten koodasin ja luokittelin haastatteluaineistoa sisällönanalyysin menetelmin etsien tekstistä löytyviä merkityksiä ensisijaisesti aineistolähtöisesti, mutta käyttäen myös teoriasta tulleita käsitteitä luokitteluyksikköinä (Tuomi & Sarajarvi 2009). Kävin aineistoa läpi sekä kynän ja paperin kanssa että laadullisen tutkimuksen Atlas.ti-ohjelmistoa hyödyntäen ja näin löytyivät keskeisimmät teemat (ks. liite 3). Jatkoin pilkkomalla teemoja pienempiin osiin: tarkastelin jokaisen teeman alle kertyneitä lainauksia ja liitin yksityiskohtaisempia koodeja niihin. Tämän jälkeen palasin tarkastelemaan ylemmän tason teemoja ja tein useimmista eräänlaisia tiivistelmiä alemman tason koodien pohjalta tarkastellen myös alemman ja ylemmän tason koodien välisiä yhteyksiä yli alkuperäisten koodirajojen (ks. liite 3). Tästä ”narratiivien analyysin” (Kujala 2007) prosessista oli paljon hyötyä

aineistoon tutustumisen ja sen perusteellisen läpikäynnin näkökulmasta. (Ks. Rastas 2010.)

Tutkimusraporttia kirjoittaessani ymmärsin kuitenkin, etten haastattelujen osalta voinut luopua kaikesta siitä, mikä jäi selvärajaisten sisällönanalyysin kategorioiden ulkopuolelle – haastatteluja ei voinut luokitella tyhjentävästi eri kategorioihin (ks. Heikkinen 2010). Sen sijaan kirjoittamalla haastattelujen analyysin auki ikään kuin vähitellen kehittyvänä kertomuksena, juonentamalla, saatoin antaa tapahtumien ja tarinoiden ristiriitaisuuden näkyä, samalla kun niistä tuli jollakin tapaa ymmärrettävä kokonaisuus (ks. Ricoeur 1984, Hyvärisen 2006 ja Laitisen 2002 mukaan; myös Heller 2008; Kujala 2007). Näin jokaisen haastateltavan tarinan myötä avautuu uusia näköaloja ja on mahdollista välittää todentuntuisesti sitä, minkälaisena luokan monikulttuurisuus avautui tutkijalle vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (ks. Heikkinen 2010; Heller 2008). Haastatteluissa on osaltaan kyse siitä, miten haastateltavat rakentavat identiteettiään kertomalla itsestään. Tarinoiden kautta he tuottavat tietoa itsestään ja kiinnittyvät ympäröivään maailmaan. (Heikkinen 2010; ks. Laitinen 2002.) Näin ollen juonentamalla haastattelut saatoin myös nostaa esiin oppilaiden itsensä esille tuomia näkökulmia ja tapaa rakentaa omaa identiteettiään haastattelutilanteessa (ks. Rastas 2010). Samalla oli mahdollista paljastaa jotain siitä, miten tarina syntyi laajemmassa vuorovaikutusten sarjassa ja kontekstissa sekä dialogissa tutkijan ja tutkittavien välillä (ks. Hänninen 2010).

Kirjoitelma-aineiston käsittelyssä lähdin sisällönanalyysin kautta tarkastelemaan kirjoitelmien luomia kuvia monikulttuurisuudesta. Käytännössä koodasin ja luokittelin kirjoitelma-aineistoa Atlas.ti-ohjelmistolla, minkä lisäksi hyödynsin sen käsittekarttatoimintoa alustavan ryhmittelyn apuna (ks. Kananen 2014; Tuomi & Sarajärvi 2009) (ks. liite 4). Tämän pohjalta sain kokonaiskuvan kirjoitelmissa käsitellyistä aihepiireistä ja niissä kuvatuista vuorovaikutuksen ilmiöistä. Tämän jälkeen laadin aineiston pohjalta erilaisia taulukoita, joissa pyrin hahmottelemaan kirjoitelmia yhdistäviä ja erottavia teemoja erilaisista näkökulmista, muun muassa sen mukaan, miten ulkomailta tuleminen tai kieli näkyy kirjoitelmissa. Yhdessä vaiheessa tavoitteenani oli tyypitellä kirjoitelmissa esiintyviä monikulttuurisuuskäsityksiä ja etsiä ulkomailta tulevien oppilaiden tyyppisiä, mikä jossain määrin näkyy siinä, miten esittelen aineistoa luvun 7 alussa. Yksinkertaisen tyypittelyn kautta en kuitenkaan

päässyt käsiksi mielenkiintoisimpiin ja tutkimustehtävän kannalta olennaisimpiin ilmiöihin ja lopulta tarkastelukulmaksi kuoriutui toiseuden käsite. Kirjoitelma-aineiston keskeisintä antia tälle tutkimukselle on kertomus siitä, miten oppilaiden tavat puhua (ways of speaking, Hymes 1996, 26) toisista ja itsestään vaikuttavat toiseuden muodostumiseen tai hälvenemiseen.

Kolmas analyysin vaihe oli haastatteluaineiston, kirjoitelma-aineiston ja muiden aineistojen yhdistäminen kokonaiskuvan hahmottamiseksi (ks. Huttunen 2010). Tässä vaiheessa hyödynsin sekä tutkimuksen aiemmissä vaiheissa tehdyn sisällönanalyysin myötä käyttööni tulleita teemoja, käsitteitä ja teoriapohjaa että sitä tuntumaa, joka etnografille muodostuu tiivissä ja pitkäaikaisessa ”kenttätyössä” ensin tutkittavien ja myöhemmin aineistojen parissa (ks. Rastas 2007b; Palmu 2007). Tältä pohjalta kokoon luvussa 8 yhteen sitä, miten monikulttuurisuus näkyy tutkimani suomalaisen koululuokan elämässä. Pohdin lisäksi sitä, mikä merkitys monikulttuurisuuskasvatuksella on ja mitä aineiston pohjalta voidaan sanoa osallisuuden rakentumisesta monikulttuurisessa luokassa.

6 MONIKULTTUURISUUS HAASTATELTUIJEN ELÄMÄSSÄ

Haastattelemani oppilaat tarjosivat mielenkiintoisen katsauksen tutkimusluokasta löytyvään monikulttuurisuuteen sekä siihen, minkälaisia kokemuksia, ajatuksia ja suhtautumistapoja aihepiiriin liittyy. Alaluvuissa 6.1–6.6 esittelen kunkin haastateltavan suhteen monikulttuurisuuteen niin kuin se haastatteluissa ja joidenkin havaintojen pohjalta ilmeni. Päädyin tällaiseen raportointitapaan siitä syystä, että jokainen näistä erilaisista oppilaista ansaitsee tulla esitellyksi. Kullakin haastateltavalla on omanlaisensa ääni, jolla on oikeus tulla kuulluksi (Hymes 1996; vrt. Heller 2008), ja siksi olisi ollut sääli tarkastella heidän ajatuksiaan vain eri aihepiirien näkökulmasta.

Monikulttuurisen taustansa tai kokemuksensa sekä luokassa ilmenneen keskustelun perusteella kuusi haastateltavaa jakautuvat ikään kuin pareiksi: Ada ja Hannu tulevat kaksikulttuurisista perheistä, joissa toinen heidän vanhemmistaan on suomalainen ja toinen ulkomaalainen (Lainala & Säävälä 2012). Tällaisten perheiden lapsia oli vuonna 2011 Suomessa 113 000, heistä lähes kuusikymmentä prosenttia alle 15-vuotiaita (Ruotsalainen & Nieminen 2012). Adan ja Hannun kanssa samankaltaisen taustan omaavia oppilaita on siis suomalaisessa peruskoulussa useita, vaikka tutkimusta heidän kokemuksistaan on tehty melko vähän ja lähinnä opinnäytetyötasolla (ks. Järvenpää 2011; kreikkalaisessa kontekstissa myös Ahola 2008). Rasismin näkökulmasta kaksikulttuuristen perheiden lasten kokemuksia on kuitenkin tutkittu väitöskirjatasolla (Rastas 2007b). Anna Rastan (2007b) väitöskirjassa tutkimuskohteena olivat ”transnationaalit juuret” omaavat lapset ja nuoret, joihin kuuluivat kaksikulttuuristen perheiden lasten lisäksi kansainvälisen adoption kautta Suomeen tulleet lapset.

Kaarina ja Kalle ovat kumpikin asuneet nuorempana ulkomailla. Ulkomailla asuu lukuisia suomalaisperheitä. 2000-luvun alusta vuoden 2014 loppuun mennessä yli 143 700 Suomen kansalaista oli muuttanut yli vuodeksi ulkomaille ja näistä muuttaneista hieman yli kuudesosa oli alle 15-vuotiaita lapsia (Tilastokeskus 2015b). Esimerkiksi vanhempien ura, opiskelut, seikkailunhalu tai kutsumus saattavat johtaa

perheen pois kotimaasta, ja nykyisin lapset matkaavat useimmiten vanhempiensa mukana (Korkiasaari 2003; Pollock & Van Reken 2001). Vuosina 2010–2014 yli vuoden ajan ulkomailla eläneitä alle viisitoistavuotiaita suomalaislapsia on palannut kotimaahan lähes 9500, vuodesta 2000 alkaen yli 27 800 (Tilastokeskus 2015b). Lisäksi on huomioitava, että edellä mainittuihin lukuihin eivät vielä sisälly diplomaattisissa tehtävissä, kehitysyhteistyössä tai lähetystyössä olevat ja heidän perheenjäsenensä. (Kotikuntalaki 1994/201 5§ FINLEXa; Tilastokeskus 2015a.) Osa näistä lapsista käy asumassa ulkomailla vain lyhyen ajan tai niin nuorina, että muistavat ajasta hyvin vähän – silloin ulkomaanreissulla ei välttämättä ole kovin suurta merkitystä heidän identiteetilleen (ks. Pollock & Van Reken 2009). Niin kutsutut ”matkalaukkulapset” (Marttinen 1992; Tikka 2004), globaalit paimentolaiset (global nomads) ja kolmannen kulttuurin kasvatit (ks. Bell-Villada, Sichel, Eidse & Orr 2011; Pollock & Van Reken 2009) sen sijaan viettävät merkittävän osan kasvuvuosisistaan ulkomailla. Ulkomaankokemuksen merkitys lapsen monikulttuurisuudelle ja identiteetille on mielenkiintoinen tutkimuksen aihe, jota on Warinowskin (2012) väitöskirjaa lukuun ottamatta toistaiseksi tutkittu Suomessa varsin vähän.

Jarmo ja Niilo tuovat haastatteluihin aina Suomessa asuneiden näkökulmaa ja heidän kummankin suhdetta monikulttuurisuuteen voisi kuvata ristiriitaiseksi. Molemmilla oli osansa myös luokassa esiintyvän rasismiin liittyvän vitsailun ylläpitäjinä. Käsittelen haastattelut yllä esitellyssä järjestyksessä, näin edeten näkyvimmästä monikulttuurisuudesta vähemmän näkyvään ja luontevimmasta suhtautumisesta ristiriitaisimpaan. Kokonaiskuvan hahmottamisen avuksi on taulukkoon 1 koottu tiiviissä muodossa tärkeimmät taustatiedot ja havainnot haastatelluista oppilaista.

TAULUKKO 1. Haastatellut oppilaat.

	Perhe	Monikulttuurisuus omassa elämässä	Miten monikulttuurisuus näkyy arjessa?	Suhtautuminen monikulttuurisuuteen.
Ada ”Puhelias” ja ”sosiaalinen”, ”vahva persoona”.	Äiti ja pikkusisko, isovanhemmat läheisiä.	Suomalainen äiti, pohjoisafrikkalainen isä. Isä on muslimi.	”Vähän tummempi iho.” Kotona esineitä isän kotimaasta. Taustasta puhutaan kotona.	Ylpeä omasta monikulttuurisuudestaan. Avoin ja näkyvä monikulttuurisuus.
Hannu Vaikea kertoa ajatuksista ja tunteista.	”Kani”, äiti ja äidin miesystävä, isä ja isän naisystävä.	Suomalainen äiti, isä Lähi-idästä, samoin kuin isän naisystävä.	Isän perheessä puhutaan eri kieltä ja katsotaan esimerkiksi ulkomaalaisia tv-ohjelmia.	Epävarmuus ja käsittelemätön monikulttuurisuus.
Kaarina ”Hyvä koulussa.” Ryhmässä ”johtaja”.	Vanhemmat sekä kolme pikkuveljeä.	Ollut perheensä kanssa lähetystyössä Oseaniassa lähes neljä vuotta, palannut Suomeen kolmannelle luokalle.	Englanninkielen-taito. Oseania (ja ihmiset siellä) ovat mielessä, vaikka siitä ei aina kerrokaan.	”Kolme neljäsosaa suomalainen” – kokee itsensä suomalaiseksi, mutta tausta tärkeä osa elämää. Vaiettu monikulttuurisuus.
Kalle ”Hyvä tyyppi”.	Isä ja isosisko, äitipuoli ja kaksi puolipikkusisarusta (oma äiti kuollut).	Asunut kaksi-kolmevuotiaana Saksassa.	Perhe on harkinnut ulkomaille muuttoa isän työn perässä. Kontakteja Kiinaan.	Kiinnostunut monikulttuurisuudesta: ”Oishan se hienoa”. Toiset maat ja kulttuurit kiinnostavat.
Jarmo ”Läppätyyppi”. Tietynlainen osattomuus luokkayhteisössä.	Äiti ja sisko, isä asuu toisella paikkakunnalla.	Suomalainen. ”Ei oo eläny niin paljoa missään.”	Venäläinen ystävä.	”Kai ihan kiva[---]ettei oo aina vaan tästä maasta.”, mutta havaittavissa osattomuutta. Toisaalta torjuva ja ennakkoluuloinen : ”ei mulla vois olla kaverina muslimia”.
Niilo ”Hyvä tyyppi.” ”Vitsinieikka”. ”Keskiverto-ihminen”.	Vanhemmat ja neljä isoveljeä.	Suomalainen – vai ”periaatteessa ruotsalainen”. Suku on Pohjois-Karjalasta, mutta ”käyny Ruotsissa”.	Pikkuserkkuja Keski- ja Etelä-Euroopassa (näillä mökki Suomessa). Useita erimaalaisia ystäviä ja muutama romaniystävä. Pitäällä ”rasismiläppää” luokassa.	Ristiriitainen: vaihtelee tilanteesta toiseen. Toisaalta korostaa normaaliutta, toisaalta tuo esiin ruotsalaisuuttaan. Käyttää monikulttuurisuutta vitsien ja heittojen lähteenä.

6.1 Avoin ja näkyvä monikulttuurisuus

Ada tulee kaksikulttuurisesta perheestä (Lainala & Säävälä 2012): hänen äitinsä on suomalainen ja isä pohjoisafrikkalainen muslimi. Adan isä ei ilmeisesti enää nykyään asu Suomessa vaan välit olivat menneet poikki Adan ollessa noin kuusivuotias. Suhteellisesti suurempi osa kaksikulttuurisista kuin yksikulttuurisista avioliitoista päättyykin eroon (Heikkilä 2005). Tämä ei silti ole Adan perheessä johtanut monikulttuurisuuden torjumiseen, vaan äiti on kertonut tyttärensä taustasta ja kotona on myös esillä joitain esineitä ja kankaita isän kotimaasta. Ada tuntuikin olevan kiinnostunut taustastaan ja valmis pohdiskelemaan sitä, millainen hän olisi voinut olla:

[---] **mähän voisin olla niinku muslimi nytten.** Tai sitten mulla vois olla vaikka meidän iskän sukunimi tai tai siis mähän synnyin silleen niin, että mulla oli mun iskän sukunimi, mut sit se vaihdettiin koska se oli niin vaikee. (Ada)

Yllä olevassa rinnakoinnissa (side-shadowing) eli todellisen elämäntarinan rinnakkaiskertomuksessa (Morson 1994, Ochs & Capps 2001 mukaan) tai Riessmanin (1990, 76) käsittein hypoteettisessa kertomuksessa (ks. myös Hyvärinen 2010) läsnä olevat uskonto ja eri kielet olivat Adan haastattelussa molemmat tärkeitä teemoja. Esimerkiksi isäänsä Ada kuvaa sanoilla muslimi ja monikielinen – kumpikin asioita, jotka hän nosti itse esiin ja käsitteitä, joita en ollut siihen mennessä käyttänyt haastattelussa.

Ada korosti voimakkaasti omaa monikulttuurisuuttaan haastattelussa:

Must tuntuu että mä oon tosi monikulttuurinen silleen, et mul on juuria vähän monessa paikassa. (Ada)

Hän toi monikulttuurisuuttaan rohkeasti esiin myös luokassa, jossa hän muun muassa tunnilla kertoi, että hän on neljäsosa tiettyä historiallista heimokansaa, neljäsosa yhtä pohjoisafrikkalaista kansallisuutta ja puoliksi suomalainen. Hänen haastatteluissa moneen kertaan esille nostamansa vahva itsetunto sekä erittäin puhelias ja sosiaalinen luonteensa varmasti edesauttoivat tätä avointa monikulttuurisuutta. Hän ei halunnut peitellä omaa taustaansa, vaan päinvastoin piti esimerkiksi esitelmän isänsä kotimaasta. Hän arvelikin, että hänen luokkansa ei välttämättä olisi niin monikulttuurinen ilman häntä, huolimatta luokan muista monikulttuurisista oppilaista. Hänen positiivisen monikulttuurisen identiteettinsä kannalta suurin merkitys tuntui olevan sillä vahvalla tunnesiteellä, jota hän koki juuriaan ja isänsä maata kohtaan:

[---] en mä välttämättä ole asunu siellä maassa, mutta se että jos mä tunnen sinne sellasta kovaa vetoa ja että oikeesti mulla on jotain vaikka jotain juuria sinne, niin sillen musta tuntuu että se on osa mun elämää sillon. (Ada)

Saksalais-suomalaisten kaksikulttuuristen perheiden lasten parissa tehdyssä tutkimuksessa on havaittu samanlainen tunnesiteiden korostuminen: kun he kuvasivat suhdettaan ”toiseen maahansa” tunteet olivat merkityksellisempiä kuin esimerkiksi se, osaako toisen vanhempansa kieltä tai onko tämän kotimaahan konkreettisia yhteyksiä (ks. Tuomi-Nikula 2013b). Ada osaa tervehtiä ja esitellä itsensä isänsä kielellä – omien sanojensa mukaan hän osaa ”no nyt pari sanaa arabiaa”. Sain sen käsityksen, että yhteyksiä isään ei juuri ole. Sitä en osaa aineiston perusteella sanoa, onko hän vierailut isänsä maassa. Tähän nähden tunneyhteys maahan vaikuttaa erittäin voimakkaalta, mutta tällainen ilmiö on siis aiemminkin dokumentoitu.

Ada oli haastateltavista ainoa, josta aivan selkeästi ulospäin näkyi hänen monikulttuurinen taustansa: ”vähän tummempi iho” tuli haastattelussakin esiin useampaan otteeseen. Tämä tapahtui lähinnä negatiivisissa yhteyksissä, joissa tummempi iho näyttäytyi joko suoranaisesti tai implisiittisesti huonona asiana. Suoraa haittaa ihonväristä on silloin, kun joutuu rasistisen nimittelyn kohteeksi. Esimerkiksi riitatilanteessa yksi luokan pojista oli haukkunut Adaa ”neekeriksi” (ks. Rastas 2007a; Ruohio 2009). Toinen konkreettinen haittapuoli, minkä Ada halusi itse tuoda esiin aivan haastattelun lopussa, oli ”se että on pari astetta niinku tummempi iho, niin se on niin vaikeeta löytää meikkivoide, joka on oikeen värinen”. Epäsuorasti tummaan ihoon liittyvät ajatukset näkyivät esimerkiksi niin, että Ada halusi erottautua todella tummaihoisista puolustautuessaan ”neekeri”-nimitystä vastaan toteamalla, ettei hän edes ole ”niin tumma tai mitään”. Tällainen vastapuhe, neuvottelu omasta identiteetistä, on tyypillistä silloin, kun ihminen kokee joutuvansa leimatun identiteetin kategoriaan. (Juhila 2004.) Seuraava lainaus antaa ymmärtää, että Ada tunnistaa tummaihoisuuteen liitetyn negatiivisen painolastin ja kenties tiedostamattaan alistuu siihen (ks. Juhila 2004):

No koska ihminen ei voi sille yhtään mitään, että millainen ihminen se on. Että no jos sillä on pari astetta ihonväri on tummempi niin vaikka sitä sanottais vaikka neekeriks tai tälleen niin mä mä en ainakaan välitä siitä koska mä en voi sille mitään että mä oon tällanen ... ja niinku jo- kaikissa ihmisissä on niitä heikkouksia. Ja ihmiset ei oo, niinku kukaan ei oo täydellinen [---] (Ada, alleviivaus lisätty)

Meikkivoiteesta puhuessaan Ada vielä rakentaa identiteettiään suhteessa ihonväriinsä:

Se on sellanen asia mikä mua ärsyttää vaan siinä, että mä oon pikkusen tummempi. Ei niinku ei siinä mitään muuta. Mä oon vaan semmonen. (Ada)

Tämän pohjalta on tulkittavissa, että suomalaisessa valtakulttuurissa erivärisyys on edelleen negatiivinen leima ja tummempi iho aiheuttaa toiseuden kokemusta. Tummaihoisuus on Juhilan (2004) sanoin leimattu identiteetti. Vaikka Adan puheessa tummaihoisuus ei ole korostuneen huono asia vaan lähinnä kosmeettinen haitta, kaikuu hänen sanoistaan kuitenkin sellainen valitettava kokemus, että tummaihoisuus on epätäydellisyyttä, jotain vähemmän toivottavaa ja huonompaa kuin vaaleaihoisuus. Ada on siis ulkoapäin pakotettu sisäistämään valkoihoisuuden paremmuuden normi ja kokemaan itsensä toiseksi (Hall 2002a, 228; ks. myös Hall 2002c). Lisäksi Adan tapa puolustautua heijastaa sitä, että suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttaa eriasteisten ihonvärien hierarkia, joissa afrikkalainen tumma iho nähdään eniten valkoihoisuudesta poikkeavaksi, ”huonoimmaksi” ihonväriksi (Rastas 2004a, 102).

Monikulttuurisuus kuitenkin näyttäytyi Adalle positiivisessa valossa, vaikka kaikki asiat toisessa kulttuurissa tai toisesta kulttuurista tulevassa ihmisessä eivät olisikaan hyviä. Hänen määritelmänsä monikulttuurisuudesta korostaa huomaavaisuutta ja arvostuksen antamista:

No että ihmiset niinku ottaa huomioon toisten ihmisten kulttuuria. Niinkun ... silleen ... aattelee siitä niitä hyviä asioita, eikä silleen mieti niistä sitä huonoa. (Ada)

Oman luokan monikulttuurisuudesta hän totesi, että monet tietävät paljon, koska ovat ”kiertäneet monta paikkaa” ja koska he lukevat. Monikulttuurisuus on siis Adan näkökulmasta sidoksissa myös tietämiseen. Monikulttuurisiksi oppilaiksi hän nimesi Kaarinan, joka ”on ollu siellä lähetystyössä”, Hannun, jonka isäpuolen hän arveli olevan Lähi-idästä sekä, itselleni yllätykseksi, myös Niilon, jolla hänen mukaansa oli ”toinen puolisko Ruotsista”. Lisäksi hän totesi, että on myös muita, jotka eivät välttämättä siitä kerro, mutta ovat kumminkin. Hän totesi, että luokassa on helppo olla monikulttuurinen:

Kaikki on semmosii tosi ystävällisiä. Ei sitä niinku silleen välttämättä huomaa mitenkään .. koska mul on niinku kavereita ja kaikki ymmärtää sen asian ... Eikä silleen että joo että toi on nyt niinku jostain, jostain ulkomailta, et ei sen kaveri voi olla, vaan niinku et kaikki on semmosia tosi avoimia, että niitten kanssa voi olla. (Ada)

Edellinen lainaus on kertomus siitä, mitä ei ole tapahtunut. Tällaiset usein kieltomuodossa esitetyt kertomukset paljastavat paljon kertojan ajattelusta. (Hyvärinen 2010; myös Hyvärinen 2006.) Lainauksessa ovat mielenkiintoisella tavalla läsnä se, minkälaiseksi kuvataan oletusarvoinen suomalaisen koululuokan asenne toisenlaisuutta kohtaan (ks. Tannen 1993, Hyvärisen 2010 mukaan) ja se, mikä näyttäytyy sitä vasten positiivisena. Lähtökohtaisesti on syytä valmistautua rasistiseen asennoitumiseen. Silloin puolestaan, jos toisenlaisuutta ”ei välttämättä huomaa mitenkään” ja on kavereita, on tilanne hyvä. Toisaalta tämän voi tulkita myös niin, että on tärkeää olla tilanteita, joissa saa vain olla oma itsensä ilman sen enempää selittelemättä taustaansa: saa olla sellaisten ihmisten keskellä, jotka siitä jo tietävät ja ymmärtävät.

Rasismi välittyi Adan haastattelussa paljolti epäsuorasti esimerkiksi yllä olevan lainauksen vastaesimerkin ja ihonväridiskurssin kaltaisissa yhteyksissä. Adalla oli kokemuksia myös rasistisesta nimittelystä myös omassa luokassaan. Sellaiseen hän suhtautuu sekä vastapuheen kautta että näennäisellä välinpitämättömyydellä:

[---] mä olin silleen, joo, mikä oikeuttaa sut sanon tollein, koska mä en oo sellanen. Tai niin ... mä en oo ees **niin tumma tai mitään**, mutta ... mä oon vaan sillein hällävälä, ei mua kiinnosta mä vaan jatkan eteenpäin. (Ada, alleviivaus lisätty)

Rasismi kuitenkin koskettaa kokijaansa, vaikka siihen pyrkisikin suhtautumaan olankohautuksella: on vaikea pitää ihonväriään neutraalina tai positiivisena asiana, jos on kuitenkin varauduttava puolustautumaan siihen liittyvää nimittelyä vastaan (ks. Juhila 2004). Sama näkyy myös siinä, miten Ada suhtautuu luokan rasismipuheeseen. Kysyin, Niiloon viitaten, mitä hän sellaisesta ajattelee ja hän totesi aiemman (s. 51) lainauksen mukaisesti, ettei ihminen mahda ihonvärilleen mitään ja että kaikissa on heikkouksia. Samoin se, mitä Niilo sanoi hänestä, kun hän julkisesti kertoi olevansa neljäsosa tiettyä heimokansaa, neljäsosa pohjoisafrikkalainen ja puoliksi suomalainen, oli selvästi jäänyt hänen mieleensä, vaikka hän pyrkikin tulkitsemaan sen parhain päin.

MK: No mut silloin kun sä kerroit ton, niin muistaksä mitä [Niilo] siihen sano?

A: Eli et sä et kuulu mihinkään.

MK: Niin.

A: Mä vähän aattelin, että joo kato kun [Niilo] on aina semmonen, niin ei sille voi mitään koska mä oon niinku- se on mulle tosi läheinen kaveri niin se on tavallaan niinku meidän inside-läppää tai semmosta (haastattelija MK ja Ada)

Luokassa esiintyvään Niilon ylläpitämään rasismipuheen hän pyrkikin tulkitsemaan ”läpäksi”. Toinen selviytymisstrategia on Niilon leimaaminen ”aina semmoiseksi”.

Rastas (2004b, 48) on todennut että rasismia kohdanneiden nuorten puheissa ”rasisti on [...] henkilö, jolta ei oikeastaan voi odottaakaan viisautta tai asiallista käyttäytymistä.” Niilolle muodostuu Adan sanoissa juuri tällainen rooli.

6.2 Käsittelemätön monikulttuurisuus ja epävarmuus

Myös Hannun vanhemmat tulevat eri kulttuureista. Hannun isä on kotoisin Lähi-idästä ja äiti puolestaan on suomalainen. Hannun vanhemmilla on uudet parisuhteet. He asuvat samassa kaupungissa, joten Hannu viettää aikaa sekä äitinsä että isänsä luona. ”Mä asun kahessa paikassa” kuten hän asian itse ilmaisee. Hannun arjessa monikulttuurisuus näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, että isänsä luona ollessaan hänen isänsä ja tämän naisystävä puhuvat oman maansa kieltä. Hannu ei osaa kieltä kuin ”ehkä pari sanaa”, vaikka hänen isänsä ilmeisesti sitä joskus hänellekin puhuu. Sekä isä että tämän naisystävä puhuvat myös suomea, kauemmin Suomessa ollut isä kuitenkin paremmin. Isän luona myös katsellaan erilaisia tv-ohjelmia, ”enemmän sellasia ulkomaalaisia”. Hannu ei ole koskaan käynyt isänsä kotimaassa, mutta haluaisi ehkä käydä ”ehkä joskus vähän isompana.” Hannun ulkonäöstä ei mitenkään suoraan erota, että hänellä on juuret puoliksi Lähi-idässä, vaikka hänellä onkin tumma tukka.

Hannun monikulttuurisuudesta sain alun perin kuulla joko luokan- tai englanninopettajalta ennen kuin hän itse toi sen esiin. Valitettavasti en ole kirjannut tutkimuspäiväkirjaani sitä, missä vaiheessa sain asian tietooni. Hannun kohdalla minun oli opetusharjoittelussa aluksi vaikea saada selvää siitä, miten hän suhtautuu omaan taustaansa. Toisinaan hän paljasti taustastaan jotakin sellaista, mikä tuntui hämmentävältä. Esimerkiksi aivan opettamani uskonnonjakson ensimmäisellä tunnilla puhuessamme maailmanuskonnoista hän kertoi isoisänsä olleen terroristi tai oikeastaan sissi. Koska asia tuli esiin niin yllättäen, en oikein osannut suhtautua tähän tietoon, enkä vielä haastattelussakaan ollut varma oliko hän tuonut asian esille ikään kuin ”läpällä” ja hämmentääkseen minua vai ihan vakavissaan. Jälkeenpäin ajateltuna todennäköisesti hän vain aidosti halusi kertoa omasta läheisestä suhteestaan kyseisellä tunnilla käsiteltyyn aihepiiriin, terrorismiin ja sotiin. Nämä kaksi asiaa nimittäin nousivat puheenaiheeksi maailmanuskontojen jakson aloitustunnilla – ne olivat ensimmäinen asia, mikä oppilailta tuli mieleen sanasta maailmanuskonnot.

Toisissa tilanteissa tuntui, että Hannu vetäytyi täysin, kun hänen taustaansa viitattiin tavalla tai toisella. Tästä olen myös kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani. Islamaiheisella tunnilla esimerkiksi Ada oli innostuneesti mukana kertoen, kuinka hänen isänsä oli näyttänyt hänelle, miten islamilaiset rukoukset tehdään. Ada halusi myös päästä lukemaan islamilaisen uskontunnustuksen muille, kun se löytyi lisämateriaaleistani. Tässä tilanteessa Hannu, joka usein liikkui luokassa, oli tullut lähemmäksi Adaa, jolle olin tuonut länsimaisin aakkosin kirjoitetun uskontunnustuksen. Kun kysyin Hannulta, haluaisiko hänkin päästä lukemaan uskontunnustusta, hän perääntyi kiireesti. En muista tarkkaan, mitä sanoja hän käytti torjuessaan tarjouksen, mutta minulle jäi tunne, että olin tehnyt jotain tyhmää tai väärin: mitä oikein luulin tai vihjasin, miksi ihmeessä hän haluaisi lukea? Olin tietenkin olettanut, että Hannun isä olisi muslimi, koska siihen mennessä tiesin, että hän on muslimivaltaisesta maasta kotoisin. Siksi arvelin, että Hannu olisi saattanut tulla lähemmäs, koska oli kiinnostunut. Tilanne jätti minut jälleen epävarmaksi ja hämmentyneeksi: Olinko leimannut oppilaan, yrittänyt antaa hänelle roolin, jota hän ei selvästikään kokenut omakseen? Oliko hän sattunut paikalle muuten vain? Tilannetta ei yhtään helpottanut se, että Hannun vetäytyessä Niilokin puuttui asiaan toiselta puolelta luokkaa kutsuen minua, tyypilliseen tapansa, rasistiksi. Myöhemmin haastattelussa selvisi, että Hannu todella oli tullut katsomaan ”mitä siinä luki”, mutta oli kuitenkin peräytynyt, koska ei olisi ”varmaan ees osannu lukee”. Tulkintani Hannun kiinnostuksesta ei siis ollut ollut väärä.

Tätä hämmennystä aiheuttaneiden tilanteiden ja torjumisten taustaa vasten se, että Hannu tuli erään tunnin jälkeen itse hymyillen kertomaan minulle, mistä hänen isänsä oli kotoisin, tuntui suurelta luottamuksen osoitukselta. Tämä tapahtui hindulaisuusaiheisen uskonnotunnin jälkeen, jolloin olin kertonut paljon elämästä Nepalissa. Koin, että koska olin paljastanut jotakin omasta monikulttuurisesta taustastani, Hannu tuns jollain tavalla voivansa samastua tai luottaa minuun. Tälle tulkinnalleni en sinänsä saanut haastattelussa vastakaikua, koska Hannu ei omien sanojensa mukaan enää muistanut kyseistä tilannetta. Minulle se oli kuitenkin jäänyt voimakkaana mieleen. Olin kirjoittanut kokemuksesta tutkimuspäiväkirjaani ja innostuneena kertonut tapahtuneesta luokanopettajalle, joka myös tuntui pitävän Hannun avautumista merkittävänä. Haastattelussa tuli useamminkin vastaan tilanteita, joissa Hannu ei omien sanojensa mukaan muistanut tilannetta, josta olisin halunnut

keskustella. Tämä osaltaan kertoo siitä, miten vaikeaa hänen on puhua monikulttuurisuudesta ja siihen liittyvistä asioista (ks. Rastas 2004b).

Näiden esimerkkien kautta rakentuu kuva epävarmuutta aiheuttavasta monikulttuurisuudesta. Toisin kuin Ada, joka avoimesti ja ylpeästi toi esiin omaa taustaansa painottaen monikulttuurisuuden positiivisia puolia, Hannun kohdalla tilanne oli se, että monikulttuurisuus näyttäytyi pikemminkin harmaan sävyissä: sen arkiset ilmenemismuodot ja haittapuolet, kuten esimerkiksi se, että isä “ei voi auttaa paljoa läksyissä, kun se ei osaa niin hyvin”, tulivat haastattelussa esiin aika helposti, mutta hyviä puolia sai kaivella. Kun kysyin, millaisissa tilanteissa Hannu on ylpeä siitä, että hänellä on isä eri maasta, hän vastasi ensin, että ei tiedä ja sitten lopulta, että on kyllä, mutta ”en mä tiiä silleen missä tilanteessa mä voisin olla”. Toki haastattelijan sanavalinta “ylpeä” saattoi olla harkitsematon: esimurrosikäisenä tilanteita, joissa on ylpeä vanhemmistaan saattaa tosinaan olla vaikea keksiä. Toisaalta Hannun luokkatoveri Niilo kuvasi Hannun isää sanoin, jotka tulkitsisin hänen suustaan kuultuna ihaileviksi: “Se on oikeesti äijä. Niin kova äijä ku voi olla.” Sikäli voisi kuvitella, että ainakin joidenkin luokkakavereidensa seurassa Hannulla saattaisi tulla vastaan tilanteita, joissa pieni ylpeyden tunne ei olisi mahdotonta.

Tietty epärointi ja epävarmuus monikulttuurisuuskysymysten edessä saattaa olla seurausta siitä, että aiheesta ei ole puhuttu hänen kanssaan tarpeeksi: monikulttuurisuus on siis jäänyt käsittelemättömäksi osaksi omaa elämää ja identiteettiä. Ehkä osittain tästä syystä oma identiteettikin on jäänyt epäselväksi (ks. Lähteenmäki 2004). Hannun vastaus haastattelijan pyyntöön, että hän esittelisi itsensä ja kertoisi kuka on, oli: ”Mm. En mä tiiä. Miten sen voi selittää?” Toinen tapa, miten tämä monikulttuurisuuden käsittelemättömyys näkyy, on se, että Hannulla ei ole kovin selkeää käsitystä siitä, mitkä asiat liittyvät erilaisiin kulttuureihin laajemmassa mittakaavassa ja mitkä erot ja ilmiöt puolestaan liittyvät vain kotien ja yksilöiden eroihin. Tätä voisi verrata Oksi-Walterin (2004) havaintoon, että monikulttuurisissa avioliitoissa opitaan vasta identiteettikriisin, aviosuhteen ja oman elämän uudelleenarvioinnin myötä (noin kymmenen aviovuoden jälkeen) erottamaan puolison persoonalliset ja kulttuurisidonnaiset ominaisuudet toisistaan. Tällaista näkökulmaa ei ole Hannulle onnistuttu välittämään, mikä osaltaan viittaisi siihen, että kulttuurisista

ilmiöistä keskusteluun ja niiden kriittiseen pohdiskeluun ei ole ollut tarpeeksi eväitä tai tilaisuuksia.

Haastattelun Hannu kenties näki mahdollisuutena tällaiseen pohdintaan, sillä hän toi haastattelussa kulttuuriin liittyviä kysymyksiä spontaanisti esiin, vaikka ei yleensä kovin helposti avaudu ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Hannu esimerkiksi pohti, johtuvatkohan viikonlopun erilaiset nukkumis- ja heräämisajat isän luona siitä, että isä ja hänen naisystävänsä ovat kotoisin Lähi-idästä. Puhuttaessa siitä kuvasta, joka mediassa Lähi-idästä ja muslimeista annetaan, Hannu myönsi sen olevan aika negatiivinen, mutta etäännytti itsensä: “En mä kato jotain paljoo silleen, kyllä mä uutisia vaikka katon mut en mä sillein, ää, en mä aattele varmaan mitään.” Toisaalta heti perään, ikään kuin todisteena siitä, että median kuva ei pidä paikkaansa, hän nosti esille sen, että hänen isänsä ei ole koskaan hänelle ilkeä, mutta jatkoi saman tien, että uuden naisystävän kanssa on jonkin verran ongelmia: “ku se on tullu sieltä, niin se on hirveen ärsyttävä aina”. Hän siis tavallaan liittää isän naisystävän ”ilkeyden”, jota ei osaa selittää, siihen, mistä tämä on kotoisin. Vaikuttaisi siltä, että median antama kuva vaikuttaa hänen tulkintoihinsa (ks. Löytty 2005c), vaikka hän näennäisesti torjuukin negatiivisen mediakuvan merkityksen.

Eräänlaista epävarmuutta ilmentää myös seuraava lainaus, jossa Hannu kertoo, milloin puhuu isänsä taustasta:

No ehkä kaikkein parhaiten kavereiden kanssa puhun välillä, mut en mä yleensä ees puhu siitä ku- niin vaikka muittenki kans vois puhua, mutta ku en mä yleensä puhu silleen siitä paljoo. Vaikka ei se, ei se niinku silleen mitenkää nolota tai sillee, mut en mä silti- yleensä se ei vaan- niinku puhun yleensä jostain muusta ja ei se tuu esiin. (Hannu, alleviivaus lisätty)

Se, että monikulttuurisuus ei tule kovin paljon esiin vaan että siitä pääosin vaietaan, saattaa paljastaa jonkinasteista epävarmuutta suhteessa omaan monikulttuurisuuteen: jos ei ole oikein sinut asian kanssa, on helpompi työntää se taka-alalle kuin tuoda sitä esiin tilanteissa, joissa siitä saattaisi seurata jatkokysymyksiä. Toisaalta on niinkin, että luontevia tilanteita monikulttuurisuuden esille tuomiseen ei aina synny, eikä siitä ole välttämättä tarpeenkaan puhua joka yhteydessä. Ada myöntää, että hänen kohdallaan avoimuus omista ajatuksista ja kokemuksista saattaa olla joskus haittakin: “vaikka vähän väärissäkin tilanteissa saatan alkaa selittää”. Sitä, että taustastaan puhuu vain

harvoin, ei yksinään voi tulkita merkiksi käsittelemättömästä monikulttuurisuudesta, mutta yhdessä muiden palasten kanssa se voisi viitata sellaiseen suuntaan.

Toisaalta Hannun sanoissa huomioni kiinnittyi edellisen lainauksen alleviivattuun osioon. Jostakin syystä Hannu korostaa, että kertomattomuus ei johdu siitä, että hänen isänsä tausta nolottaisi häntä. Miksi Hannu olettaa, että puhumattomuus saatettaisiin tulkita nolottamiseksi? Tässä päästään jälleen tarkastelemaan asiaa laajemman yhteiskunnallisen diskurssin valossa: jostain syystä meidän yhteiskunnassamme se, että oppilaan isä on Lähi-idästä, vaikuttaisi olevan potentiaalisesti nolo asia, jolloin olisi luontevaa ajatella, että siitä kertominen nolottaa (vastaavasta sosiaalisen statuksen alenemisesta Saksan kontekstissa ks. Tuomi-Nikula 2013b). Ei ihme, jos tällaisessa ilmapiirissä epäröi puhua omasta monikulttuurisesta taustastaan.

Monikulttuurisuus näyttäytyi Hannulle ensisijaisesti juuri sitä kautta, että hänen isänsä on ulkomaalainen. Kun tiedustelin, mitä graduaiheeni monikulttuurisuus voisi tarkoittaa, hän lähti heti käsittelemään asiaa henkilökohtaisella tasolla:

MK: Ja mitäs veikkaisit, mitäs se voisi tarkoittaa?

H: No että kun mun isä on ulkomaalainen. Vai? Niin siis se moni {kulttuurisuus}.

MK: {Ylipäänsä} monikulttuurisuus. Mm.

H: No sillein niinku että vanhemmat on eri maista vaikka.

MK: Esimerkiks joo.

H: Tai eri kulttuurista.

MK: Joo. Esimerkiks. (haastattelija MK ja Hannu)

Pitkän pohdinnan ja kaivelun jälkeen hän osasi myös antaa konkreettisen esimerkin siitä, mitä monikulttuurisuus hänen elämäänsä antaa:

No sillei on vähän- ainaki vähän erilaisia kavereita. Että tai sillein niinku erilaisia että erimaalaisia sitte. Niin ja sitte ehkä tietää vähän paremmin jostain jos on niinku, jos on ollu, niin siitä maasta tietää enemmän. (Hannu)

Oman luokkansa monikulttuurisuudesta Hannu toteaa, että luokassa on ihan ok olla muutakin kuin täysin suomalainen, ”kun meidän luokassa on kumminki aika moniaki”, ja että suhtautuminen on sellainen, että ”se on ihan kivaakin”. Samoin kuin Ada hän tarjoaa merkiksi tästä sitä, että asiasta ei kiusata: ”No, ainaki jos se ei ois kivaa, niin siitä varmaan kiusattais.” Tannen (1993, Hyvärisen 2010 mukaan), joka on tutkinut odotuksia, on pannut merkille, että kieltoilmaukset kertovat paljon todellisuudesta ja siitä, mikä olisi tavallinen ja odotettavissa oleva tapahtumakulku. Suomalaisessa

koululuokassa monikulttuurisen taustan suhteen odotettavaa siis olisi, että siitä tulee kiusatuksi.

Hannun suhtautuminen Niilon sanomisiin vastasi pitkälti Adan suhtautumista: Niilon sanomisia pidettiin vitsinä, koska hän on kaveri. Liittyen siihen, kun Niilo oli arabialaisen uskontunnustuksen lukemisesta kieltäytymisen jälkeen kutsunut minua rasistiksi, Hannu totesi ensin, ettei hän oikein muista tilannetta ja sitten tuumasi: ”Kyllä [Niilo] ainakin on mun kaveri et jos se sanoo se sanoo varmaan vitsillä.” Toisessa yhteydessä, kun muistelimme eräällä välitunnilla Niilolle pitämäni puhuttelua rasismista, kävimme seuraavan vuoropuhelun:

MK: Niin sitte, sitte tota mä juttelin [Niilon] kanssa vähän aikaa siitä, että mitä se=

H: Mm.

MK: =rasismi oikein tarkoittaa.

H: Mm.

MK: Ja sitte, sitte tota kun mä olin sanonu että se on semmonen että jos on vaikka niinku etnisesti erilainen tai et niinku se on rotusyrjintää suomeks=

H: Mm.

MK: =se rasismi. Niin sitte [Niilo] siihen tuumas että “No [Hannun] isä on [Lähi-idästä], että rasisti”.

H: **Mm-m.**

MK: Muistaks sä sen tilanteen?

H: Mm. Mm. Joo.

MK: Miltä se susta tuntui?

H: En mä tiä, mä aattelin vaan, et se on varmaan vitsi tai sillein.

MK: Mm. [Niilo]- Mä luulen kans, että [Niilo] aikalailta sitä vitsillä heittää.

H: Mm.

MK: Mut tuntuuks se joskus ikävältä?

H: Ei.

MK: Vai onks se, onks se aina ihan vaan ku hyvää läppää.

H: Mm.=

MK: Joo.

H: =Niin ku [Niilo] on kummiski kaveri niin ei-

MK: Niinpä, niinpä. Entäs jos [Niilo] ei ois sun kaveri?

H: No en mä sitte tiä. ...” (haastattelija MK ja Hannu)

Kuten jo aiemmin totesin, Hannulla oli jonkin verran vaikeuksia kertoa omista ajatuksistaan: moneen kysymykseen vastauksena oli ”en mä tiä” tai ”ehkä” – tai pelkkä ”mm”-hyminä. Lähtökohtaisesti hän ei olisi ollut sellainen oppilas, jota olisi suositeltu haastateltavaksi, jos olisin vaikka luokanopettajalta tiedustellut hyviä haastateltavia. Esimerkiksi Aarnos (2010, 173) neuvoo, että haastateltaviksi kannattaa valita ”puhetaitoisia ja rohkeita lapsia, jotka puhuvat sitten muidenkin puolesta”. Toisaalta voidaan nähdä myös puutteena, jos tutkimuksissa ääneen pääsevät aina vain rohkeat ja

varmat oppilaat: heidän näkökulmansa voi poiketa kovastikin ujojen ja hiljaisten oppilaiden ajatuksista ja kokemusmaailmasta. Osallisuuden mahdollistaminen kaikille erilaisille oppilaille vaatii sitä, että heidän erilaiset lähtökohtansa otetaan huomioon (Kiilakoski 2008). Ehkä osallisuutta voidaan osaltaan edistää kuuntelemalla kouluun kohdistuvissa tutkimuksissa myös sosiaalisesti vähemmän taitavia ja aktiivisia lapsia, vaikka se vaatisikin pidempää tutustumisaikaa, epävarmojen vastauksien sietämistä ja tarkkakorvaisempaa kuuntelua. Tutkimuksellisesta näkökulmasta näiden lasten esiin tuoma tieto voi olla korvaamattoman arvokasta. Rohkean ja puheliaan lapsen haastattelusta saa paljon irti, mutta tärkeät asiat saattavat hukkuu vähemmän tärkeiden joukkoon. Hiljaisen ja epävarman lapsen kohdalla tärkeät asiat saavat erilaisilla tilaa, kun haastateltavien spontaanisti esille nostamat aiheet korostuvat ja saavat erityistä painoarvoa muuten niukkaa taustaa vasten.

6.3 Suomalainen kahden maan kansalainen ja vaiettu monikulttuurisuus

Kaarina on suomalainen lapsi, joka on perheensä kanssa asunut nelisen vuotta Oseaniassa ja palannut Suomeen syksyllä 2009. Palatessaan hän meni ensimmäistä kertaa suomalaiseen kouluun, kolmannelle luokalle, ja neljännen luokan alussa tuli tutkimusluokkaan. Sitä ennen hän oli käynyt kansainvälistä koulua, mikä edelleenkin näkyy hänen englanninkielentaidossaan. Kaarinan paluukokemuksia ja sopeutumista suomalaisten luokkatovereiden joukkoon tutkin kandidaatin tutkielmassani ”Tunsin olevani erilainen, tiesin olevani suomalainen ja samanlainen kuin muut” (Lind 2011). Siinä etenkin näkymättömän toiseuden käsite nousi keskeiseen rooliin. Palaan käsitteeseen myöhemmin, sillä se tuntuu edelleen merkitykselliseltä Kaarinan monikulttuurisuuskokemuksia kuvattaessa:

No siis joo, kyllä se kuvaa aika hyvin sitä silleen että ku on niinku suomalainen et sitte ne kattoo niinku, et ne olettaa heti ja oottaa sut niinku suomalaisena ihan normaalina niinku ihmisenä sillä lailla, mut sitte on kuitenkin sillein vähä erilainen ja sitte, et sitte jos kertoo vaikka että on tullu jostain niin sitte ne saattaa niinku ottaa sut jotenki erillälaila tai jotain (Kaarina)

Kaarinan perhe on suomalainen ydinperhe, jolla on läheiset välit sukuun. Kaarinan elämässä ja hänen identiteettinsä kannalta tällä hetkellä tärkeinä näyttäytyvät

harrastukset ja kaverit. Kaarina kuvailee itseään johtajatyypiksi, joka esimerkiksi ryhmässä ottaa usein vetovastuun. Hän arvelee sen johtuvan siitä, että hän on kotonakin tottunut kyseiseen rooliin kolmen pikkuveljen seurassa. Toisaalta hän pohtii johtajuutta myös toisenlaisen, ulkomailla kokemansa koulukulttuurin näkökulmasta, jossa “se yrittäminen ja se onnistumisen halu ja se, se on niinku paljon suurempi”. Kaarinalla onkin ollut ”hyvä koulumenestys”, joskaan hän ei kuudennella luokalla ole omien sanojensa mukaan panostanut kouluun yhtä paljon kuin aiemmin. Hän arvelee, että kaverit pitävät häntä kivana. Sen lisäksi hän epäilee, että kavereiden parissa hänestä edelleen sanottaisiin, että hän on ”hyvä koulussa”. Se on hänelle sosiaalisissa yhteyksissä muodostunut identiteetti, jonka kanssa hänen on elettävä vaikka hän ei enää pitäisikään koulumenestystä identiteettinsä kannalta keskeisenä (ks. Hall 2011). Hänen elämänsä on myös vaikuttanut ulkomailla eläminen:

Kun me lähettiin sinne Oseaniaan siis tässä vähän aikaa sitte, et se on kyllä tullu sillein niinku, että se on vaikuttanu mun elämään tosi paljon. (Kaarina)

Paradoksaalisesti se on myös lähentänyt välejä sukulaisiin, joiden luona on Suomen lomilla kyläilty ja tehty kaikkea kivaa.

Kaarina on siis paitsi suomalainen, myös ekspatriaattiperheen lapsi, niin sanottu kolmannen kulttuurin kasvatti (ks. Tikka 2004). Ekspatriaateiksi kutsutaan ihmisiä, jotka asuvat väliaikaisesti kotimaansa ulkopuolella työtehtävissä, usein kotimaisen työnantajansa lähettämänä tai toisinaan itse työpaikkansa ulkomailta järjestäneinä. Ekspatriaateista on alun perin puhuttu etenkin liike-elämän piirissä. (Warinowski 2012.) Siinä missä siirtolaiset ovat perinteisesti olleet vähän koulutettuja ja muuttaneet paremman toimeentulon perässä tai suoranaisesti olosuhteiden pakosta (Korkiakoski 2003), ovat ulkomaankomennuksella yritysten, organisaatioiden tai valtioiden palveluksessa työskentelevät ekspatriaatit usein hyvin koulutettuja ja tulevat hyväosaisesta keskiluokasta (Warinowski 2012). Yllä olevan perhekuvauksen voi nähdä hyvin istuvan tyypilliseen kuvaan ekspatriaateista ja heidän lapsistaan: ekspatriaattiperheet ovat usein ydinperheitä, ekspatriaattilapset menestyvät hyvin koulussa (Warinowski 2012) ja suhteita kotimaassa asuviin sukulaisiin pidetään yllä myös ulkomailla ollessa (ks. Hyvönen 2008; Hyvönen 2009).

Ekspatriaattiperheiden lapsia on tutkittu 1950-luvulta lähtien niin sanotun third culture kid (TCK) -tutkimuksen piirissä, joka on edelleen voimissaan (Pollock & Van

Reken 2009; Warinowski 2012). Third culture -termin lanseerasivat alun perin sosiologi-antropologit John ja Ruth Hill Useem tutkiessaan ekspatriaattien elämää (Pollock & Van Reken 2009). He totesivat, että ekspatriaattien ryhmän keskinäinen kulttuuri ei vastannut heidän kotimaansa kulttuuria, mutta ei toisaalta myöskään silloisen asuinmaan, niin sanotun isäntämaan, kulttuuria. Ulkomaalaisyhteisön kulttuuri oli jotakin siltä väliltä: kulttuuri kulttuurien välissä. Samalla tutkijat antoivat ensi kerran nimen lapsille, jotka ovat kasvaneet tämän ”kolmannen kulttuurin” piirissä. (Pollock & Van Reken 2009.) Kolmannen kulttuurin kasvatti (Tikka 2004) tai kolmannen kulttuurin lapsi (Warinowski 2012) ovat englanninkielisen termin suomenkielisiä muokauksia.

Kaarinan haastattelussa kävi hyvin ilmi tämä välimaastossa kasvaminen. Hän ei koe olevansa oseanialainen, koska ei ollut asunut juurikaan maaseudulla alkuperäisväestön parissa vaan vähän isommalla paikkakunnalla, jossa oli ”muitaki ihan niinku, ihan niinku normaaleja ihmisiä” erotukseksi paikallisväestöstä. Vaikka se ei suoraan käy ilmi, normaalit ihmiset ovat tässä yhteydessä todennäköisesti länsimaalaisia ja vaaleaihoisia. Tällainen toiseuttaminen, rajan vetäminen itsen ja kohdemaan asukkaiden välille pistää silmään. Jalagin (2005, 81) onkin todennut, että lähettien on ollut tärkeää tehdä ero itsensä ja paikallisten ihmisten välille, ”säilyttääkseen oman identiteettinsä koskemattomana, suomalaisena ja länsimaisena”. Kun Kaarina pohti suhdettaan käsitteeseen kolmannen kulttuurin kasvatti, hän kuvasi itseään ”Papualla suomalaiseksi”. Kaarina pitää itseään aika suomalaisena, vaikka sanookin, että Oseaniassa asuminen on ollut iso osa hänen elämänsä ja että ”on jotain tiettyjä niinku vaikutteita vaik jotain tapoja tai muita sieltä [---] että ei oo välttämättä ihan suomalainen pelkästään”. Suhdettaan monikulttuurisuuteen ja suomalaisuuteen Kaarina kuvaa seuraavasti:

[---] jos mä olisin tosiaan ollu siellä pitempään ja sitte niinku no ehkä niinku se ois varmaan auttanu, jos mä oisin ollu siellä vähän niinku vanhempaan asti, koska ku mä olin sillon, niin sit ne on vähän niinku vaipunu sinne unohukseen ne suuri osa niistä asioista, mutta, mut kyl mä varmaan muuten olisin semmonen niinku, että ois niinku enemmän sillei monikulttuurinen, mutta tällä hetkellä, ku mä oon nytte sopeutunu tänne asumaan, niin kyl mä oon niinku varmaan kolme neljäsosaa suomalainen. (Kaarina, alleviivaus lisätty)

Kaarinan haastattelussa merkillepantavaa oli lähes jatkuva suora tai epäsuora vertaileminen: kahden maan välillä, suomalaisen ja toisenlaisen kulttuurin tai tapojen välillä sekä oman kokemuksen ja luokkatovereiden käsitysten välillä. Hän peilasi omaa

kokemustaan myös minun Nepalin kertomuksiini, joita olin luokassa tuonut esiin. Ehkä hän piti itseään vähemmän monikulttuurisena, koska vertasi omaa suomalaisuuden kokemustaan minun luokassa lipsauttamaani toteamukseen, että en itse aina edes oikein tiedä olenko suomalainen vai nepalilainen. Kaarinan juuret ovat selvästi Suomessa ja hän identifioituu voimakkaasti suomalaisuuteen, vaikka puhuukin usein suomalaisista ikään kuin ulkoapäin, toisina (deiksiksen merkityksestä ks. Löytty 2004). Esimerkiksi Oseaniasta kertomisen haasteeksi hän kertoo sen, että monet eivät tiedä paljon:

suomalaisilla on heti se käsitys niinku muista maista, niinku voi olla semmosia niinku jotain juttuja mitä ne sitte tietää, tai sitte niinku vaikka luulee [---] suomalaisena kun sitä aattelee, niin ne aattelee et se on niinku enemmän sillei samanlainen, vaik se on tosi erilaista, ihan erilaista siellä niin olla (Kaarina)

Tällainen kokemusten ja käsitysten vertailu sekä oman identiteetin ja paikan osin tiedostamatonkin pohdinta johtuu siitä, että kun on kokemusta hyvin toisenlaisesta todellisuudesta ja siinä elämisestä, on vaikeaa olla vertaamalla sitä nykyiseen elinpiiriin (Pollock & Van Reken 2009). Tämä voi tehdä myös asettumisen ja elämisen hetkessä ja paikallaan vaikeaksi: “pitäis varmaan niinku mennä kahen maan välillä” pohti Kaarina miettiessään sitä, kuinka toisaalta ikävöi välillä Oseaniaan ja halusi ihan mielellään käydä siellä tai asuakin vähän aikaa, mutta toisaalta todetessaan, että “Suomessa on paljon hyviäkin asioita, mitä siellä ei”. TCK-tutkimuksen piirissä tämä tietynlainen juurettomuus ja maailmankansalaisuus onkin hyvin dokumentoitua (Pollock & Van Reken 2009) ja sama tarina on kuultavissa ja nähtävissä monen kolmannessa kulttuurissa kasvaneen muusikon ja taiteilijan teoksissa. On mahdollista, että hyvin Suomeen sopeutuneet ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat saattavat kokea samankaltaista ristiriitaa entisen ja nykyisen kotimaan suhteen (ks. Kaikkonen 2008). Heille kuitenkin suomalaisista ja suomalaisuudesta puhuminen ulkoapäin on eri tavalla luonnollista kuin suomalaislapselle, jonka kohdalla tällainen epäisänmaallisuus saattaa herättää ihmetystä (ks. Pollock & Van Reken 2009). Tässä tutkimuksessa kukaan muu haastatelluista ei nostanut suomalaisuutta samalla tavalla identiteetin kannalta keskeiseksi, mutta yhtä aikaa ongelmalliseksi tekijäksi.

Kaarina on myös lähetyslapsi. Lähetyslapsi (missionary kid, MK) on kolmannen kulttuurin kasvatti, jonka vanhemmat ovat olleet lähetystyössä (ks. Pollock & Van Reken 2001). Lähetystyössä oleminen näyttäytyi Kaarinan haastatteluissa tärkeänä osana hänen monikulttuurista kokemustaan. Hän muun muassa korosti sitä,

kuinka tärkeää oli että luokkatoverit tietävät lähetystyöstä, jotta he voisivat ymmärtää hänen taustaansa:

[---] muuten saattaa niinku vaan aatella, että on menty sinne niin, sinne niin vaikka vaan asumaan sillei ihan huvin vuoks tai jotain, sit sitä ei välttämättä tuu sitä niinku että sinne on menny ihan kertomaan siitä Jeesuksesta. Tai sitte voi olla sitte semmonen että me ollaan asuttu siellä jossain savimajoissa ja siellä niinku sitte niinku ollaan jotain pappeja siellä, tai et sitte on niinku vähän ääripäitä. Mutta että kyllä ne mun mielestä niinku **vähäsen** sitä ymmärtää, että se ois niinku tosi iso juttu, ku ne ei oo siitä paljon niinku tiedä, niin ruveta sitte kertomaan kaikkia asioita. (Kaarina)

Kaarinan haastattelussa tärkeään rooliin nousi keskustelu siitä kuka tuntee hänet ja tietää hänen taustastaan sekä kelle ja milloin hän siitä kertoo. Kaarinan ensimmäisessä suomalaisessa koulussa, jonne hän tuli suoraan ulkomailta, kaikki oppilaat tiesivät, mistä Kaarina oli tullut ja hän sai kertoa elämästään Oseaniassa koko luokalle (Lind 2011). Vaihtaessaan koulua ja tullessaan nykyiselle luokalleen, hänen taustaansa ei otettu huomioon ja hän kätki ison osan toiseltaan – vaikenen monikulttuurisuudestaan, kun Oseanian aika tuntui jo olevan niin “mennyttä”. Kandidaatintutkielman haastattelujen pohjalta jäi sellainen vaikutelma, että hän oli sopeutunut tälle luokalle heikommin kuin ensimmäiselle Suomen luokalleen. (Lind 2011.) Nykytilanteesta hän kertoo näin:

[---] kyllä mulla ihan hyvä silleen tossa luokassa nytten, mutta en mä sillei usko että niinku kaikki välttämättä tuntee mua, että niille on tullu vaan joku kuva, et mä en tiitä välttämättä onks se ihan oikee mutta sitte parhaimmat kaverit ja varmaan luokan tytöistä suurin osa kuitenkin tuntee sillein ihan hyvin.” (Kaarina, alleviivaus lisätty)

Kun uskonnontunnilla oli tulossa lähetystyöaihe, kysyin Kaarinalta joitain päiviä aiemmin, haluaisiko hän kertoa jotakin Oseanian kokemuksistaan luokassa. Ehdotin, että voisin haastatella häntä ja sitten luokan muut oppilaat voisivat kysyä joitain kysymyksiä. Hän lupautui tällaiseen järjestelyyn ja kaikki meni oikein mukavasti: oppilaat olivat kiinnostuneita ja kyselivät esimerkiksi arkeen ja kouluun liittyvistä asioista. Joku ehdotti, että etsisimme kuvia Google Mapsista, minkä teimmekin. Tutkimushaastattelussa Kaarina arveli hymyssä suin, että kun sanoin, että “meiänki luokassa on yks lähetyslapsi, niin ei ne ees kaikki sitä välttämättä tienny”. Hän koki myös, että koska Oseanian ajasta on kulunut niin kauan aikaa, niin “ei sitä ois välttämättä niinku yhtäkkiä ruvennu vaan pitämään jotain esitelmää siitä”. Se ei enää

olisi tuntunut hyvältä. Silti kertominen oli tärkeää, jotta muut oppisivat tuntemaan hänet: kertomiselle vain täytyi luoda sopivat puitteet.

Monta kertaa haastattelun aikana tuli ilmi se, että Kaarina ei “kauheesti puhu siitä”, että on “ollu siellä” vaikka Oseanian kokemukset olisivatkin hänellä mielessä. Hän saattaa esimerkiksi sanoa, että joku asia tapahtui “edellisessä koulussa” tai kun hän oli ensimmäisellä luokalla mainitsematta lainkaan, että kyseinen asia tapahtui ulkomailla (ks. Pollock & Van Reken 2009). Useimmin Oseanian jutut tulevat kavereiden kanssa puheeksi keskusteluissa, kun ruvetaan kertomaan omista kokemuksista, esimerkiksi ruokalassa, kun on tilaisuus jutella vapaammin (ks. Palmu 2007). Kuitenkin jakaminen on silloinkin monesti rajoittunutta:

[---] mut sitte niinku, niinku mä sanoinkin, niin mä en välttämättä niinku sitä ees niinku kerro tai siitä mainitse että se on just **siellä** tapahtunu ja tälleen, mutta että kyllä se sillein niinku omassa päässä on kuitenkin sillein niinku että tulee aika usein, mut sitä ei muut ees välttämättä sitä huo*maa*. (Kaarina, alleviivaus lisätty)

Vaiettu monikulttuurisuus liittyy läheisesti näkymättömän toiseuden kokemukseen. Näkymätön toiseus käsitteenä liittyy paluukokemuksiin, joissa ulkonaisesti ja virallisesti suomalainen ulkomailta kotimaahan palaava lapsi kokee erilaisuutta suhteessa suomalaisiin tapoihin, ajatuksiin ja ihmisiin (Salakka 2002). Käytännössä pitkään ulkomailla elänyt lapsi voi olla aivan yhtä pihalla suomalaisessa kulttuurissa kuin kuka tahansa maahanmuuttajalapsi: kuitenkin hänen oletetaan olevan samanlainen ja suomalainen (Salakka 2002). Tällöin hänen voidaan ajatella Pollockin ja van Rekenin (2001) aiemmin esiteltyä nelikenttämallia (kuvio 2, s. 22) mukailleen olevan “huomaamaton maahanmuuttaja”, jonka toiseus on tietyssä määrin näkymätöntä esimerkiksi suomalaisille luokkatovereille.

Kandidaatintutkielmaa varten laadin lähetyslapsen kokemuksia jäsentämään tulkintamallin toiseuden näkymisen ja näkymättömyyden eri lajeista (ks. taulukko 2) ja niiden merkityksestä. Konkreettisella toiseudella tarkoitin sellaisia toiseuden puolia, jotka ovat todellinen osa yksilön elämänhistoriaa ja siten läsnä hänen elämässään. (Lind 2011.) Tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppilaiden erilaiset perhetaustat, vuorovaikutustavat ja ulkoiset ominaisuudet, sekä toisistaan poikkeavat lapsuuskokemukset ja perhekulttuurit ovat konkreettista toiseutta – näiden ollessa ristiriidassa yleisten luokan tai yhteiskunnan normien kanssa oppilaat kokevat väistämättä tiettyä toiseutta. Konkreettinen toiseus on aina joko näkyvää ja näkyväksi

tehtyä tai kätkeytyä. Yllä olevien esimerkkien valossa voidaan todeta, että Kaarinan konkreettinen toiseus on luokassa ollut pitkälti kätkeytyä ja vaiettua.

Henkinen toiseus puolestaan on mielensisäisen kokemusmaailman toiseutta. Henkisen toiseuden piiriin kuuluvat yksilön minäkäsitykseen ja kulttuuri-identiteettiin, tunteisiin ja ennakko-oletuksiin sekä kaipuuseen liittyvät toiseuden tuntemukset. Henkistä toiseutta ei välttämättä itsekään osaa aina selittää: tuntuu vain siltä, että on jollain tavalla erilainen, eivätkä toiset oikein ymmärrä sitä, vaikka he saattavatkin sen joskus häivähdyksinä nähdä ja aavistaa. (Lind 2011.) Tarkastelin yhdessä Kaarinan kanssa tutkimushaastattelussa kehrittelemääni mallia, sillä halusin selvittää, missä määrin Kaarina tunsi hänen ajatustensa pohjalta luodun mallin päteväksi kuvaamaan hänen kokemuksiaan ja näkemyksiään. Seuraavaksi käsitteelenkin mallin eri osa-alueisiin tässä tutkimuksessa liittyneitä huomioita.

TAULUKKO 2. Konkreettisen ja henkisen toiseuden näkymisen ja näkymättömyyden muodot. (Lind 2011, muokattu.)

		YHTEISÖ	
		Näkee tai aavistaa	Ei näe
Y K S I L Ö N	Konkreettinen toiseus	Näkyvä ja näkyväksi tehty toiseus	Kätkeyty ja vaiettu toiseus
	Henkinen toiseus	Piilevä toiseus	Huomaamaton toiseus

Keskustelimme Kaarinan kanssa esimerkiksi siitä, miten näkyvä ja näkymätön toiseus vaikuttavat toisten suhtautumiseen. Toiseuden näkymistä ja näkymättömyyttä sekä sen merkitystä esimerkiksi luokalle tulevan uuden oppilaan näkökulmasta Kaarina pohti seuraavaan tapaan:

Jos on vaikka joku tumma iho sillä lailla niin sitte toiset saattaa niinku, että heti tulee kysymään, et ootsä tullu jostain ulkomailta tai tällä lailla, et sitte jos sanoo, että on tullu, niin sitte ne niinku oppii siihen suhtautumaan helpommin. Mut jos sitte ei oo sillä lailla, niinku on vaikka vaaleeihonen ja näyttää muuten ihan samanlaiselta, niin sitte ne ei ees tuu sitä kysymään, mut silti saattaa olla semmonen, et toi on vähän niinku erilainen mutta ei kuitenkaan sillä lailla. Että jos se, jos se, joka aattelee, että mä oon erilainen niin jos se

menis sanoo jollekin toiselle vaikka kertomaan niitten vanhemmille, että meille tuli, et se oli vähän jotenkin erilainen, ei sitä välttämättä osais sillei kertoa, et se vaan on siellä jotenki sen sillei aistii sillä lailla. (Kaarina, alleviivaus lisätty)

Lainauksesta on hyvin havaittavissa se, miten kätkeyty ja piilevä toiseus yhdessä vaikuttavat vuorovaikutuksessa: lähetyslapsi, joka tulee luokalle, mutta joka ei pääse selittämään, kuka oikeasti on ja mistä on tullut, tuntuu muiden mielestä erilaiselta. Vaikka hän olisi jo ollut Suomessa vuoden verran ja oppinut ulkonaisesti suomalaisille tavoille – niin kuin Kaarinan tapauksessa oli hänen tullessaan tutkimusluokalle – hänestä edelleen ”aistii” erilaisuuden. Kun omasta monikulttuurisuudestaan vaikenee ja kätkee toiseutensa, huomaamattomasta henkisestä toiseudesta voi tulla ongelma, joka vaikeuttaa vuorovaikutusta:

oon huomannu vaikka että ku on itelle semmonen niinku tärkeä asia, niin sit muille se ei välttämättä ees oo, että sit ne saattaa aatella, että mä niinku suhtaudun siihen samalla lailla vaikka mä en niinku välttämättä ees siitä ajattele samalla lailla (Kaarina)

Näkyvän konkreettisen toiseuden ”etuna” siis on, että sen pohjalta toiset osaavat ottaa yksilön erilaisuuden huomioon: he eivät oletta hänen olevan samanlainen, vaan oppivat tuntemaan hänen taustansa ja ehkä paremmin ymmärtämään ja ottamaan huomioon myös sen, jos hän kokee jotkut asiat muista poikkeavalla tavalla. Identiteetin kannalta näkyvä toiseus saattaa muodostua ongelmaksi ennen kaikkea niiden lasten osalta, jotka ulkonaisesta erilaisuudestaan huolimatta kokevat että ovat henkisesti aivan samanlaisia, kuten Pollockin ja van Rekenin (2009, 54–55) mallin (kuvio 2, s. 22) adoptoidut. Esimerkiksi ulkoisesti erottuvat adoptiolapset saavat toistuvasti selittää omaa erilaisuuttaan, ja se saattaa tuntua raskaalta, jos kuitenkin kokee olevansa täysin suomalainen (Ruohio 2009).

Edellinen lainaus kertoo myös Kaarinan rasismiin liittyvistä ajatuksista, sillä se on suoraa jatkoa hänen aiheeseen liittyville pohdintoilleen. Ilmeisesti Kaarina pitää rasismia vakavana ja itseään koskettavana ilmiönä, johon kuitenkin Suomessa suhtaudutaan vähätellen. Niilon rasismipuhe ei naurata häntä:

kaikki tämmöset niinku että ”sä oot rasistinen” tai jotain tämmöstä niin että ei se välttämättä ihan sitä tarkota että sitte niinku yleensä niinku semmosista asioista mitkä on oikeesti niinku semmosia vakaviaki asioita, niin niistä yleensä niinku voi heittää ihan läppää niinku Suomessa (Kaarina)

Kaarinan kokemus siitä, että hänen oletetaan suhtautuvan asioihin samalla tavalla kuin muutkin suomalaiset vastaa hyvin sitä, mitä Rastas (2004a) pitää yhtenä valkoisuuden haittapuolena: joutuu tilanteisiin, joissa joutuu tahtomattaan osalliseksi rasistisesta puheesta ja vitsailusta, ikään kuin sisäpiiriin, johon ei koekaan kuuluvansa. Tilanne aiheuttaa toiseuden kokemusta, mikä on Kaarinan puheenvuorossakin ilmeistä, kun hän jälleen puhuu Suomesta ikään kuin ulkoapäin.

Oman taustansa hyväksi puoliksi Kaarina kokee sen, että hänellä on omakohtaista tietoa maailmasta ja että siitä voi myös kertoa toisille:

No siis ainakin sillein et jos voi niinku kertoa toisille silleen ja sitte kun on matkustellu paljon niin sitte on niinku vähän niinku tullu semmonen käsitys siitä maailmasta ja kaikesta, et sitte tietää niinku vähän kaikista maista tai melkein- tai suuresta osasta maista niinku vähäsen jotain jokaisesta ku on vähän käyny siellä niin on se ihan kiva juttu (Kaarina)

Kertominen tosin on melko rajoittunutta. Luokan tytöille Kaarina arvelee kertoneensa taustastaan, mutta pojille lähinnä silloin, jos he ovat ihmetelleet hänen englanninkielentaitoaan. Osasyynä tähän on se, että on vaikea kertoa toisille lähetyslapsitaustasta, jos heillä on aiheesta vain vähän tai ei ollenkaan tietoa. Helpointa Kaarinan mukaan onkin kertoa niille, jotka ovat itse olleet ulkomailla tai joilla on joku perheenjäsen ulkomailla:

useimmat ei kauheesti tiä siitä asiasta se on vähän vieraampi, niin sitte pitää alottaa niistä niinku vähän niinku alusta kertomaan et sitte tulis niin paljon sitä tietoa et sitte ei välttämättä pääse ihan yksityiskohtiin siinä (Kaarina)

Yksi konkreettinen resurssi, minkä Kaarina on ulkomailla asumisensa kautta saanut, on englanninkielen taito, minkä lisäksi hän tunnistaa ja kenties ymmärtää hieman pidginiä, vaikkei sitä osaakaan puhua. Koska Kaarina kävi muutamien vuosien ajan koulua englanniksi, hänen kielitaitotasonsa selvästi ylitti kuudesluokkalaisten keskiarvon. Englanti on hänelle kieli, joka ”tuntuu helpolta”, jolla ”pystyy toimimaan hyvin” ja jonka avulla ”tulee toimeen niinku vieraittenkin ihmisten kanssa”, myös ulkomaalaisten kanssa. Englanniksi pystyy myös ”ilmasemaan itteään” – Kaarinan sanoin ”siel on paljon sellasia sanoja mitä suomessa ei sitte oo niin paljon.” Englannintunneilla tätä Kaarinan erityistä suhdetta englantiin ei kuitenkaan välttämättä olisi huomannut, sillä Kaarinan tuntiaktiivisuus ei juuri poikennut muista, eikä tunteja mitenkään eriytetty ylöspäin. Koulun kirjastossa tai englanninluokissa ei myöskään ollut lainkaan

englanninkielistä kirjallisuutta. Vaikka kunnilla olisi mahdollisuus hakea tietyin edellytyksin valtionavustusta kielitaitoa ylläpitävän koulutuksen järjestämiseen (Opetushallitus 2015), käytännössä harvat perheet sellaista osaavat pyytää, eikä ole olemassa tietoa siitä, kuinka laajasti kunnat tarjoavat mahdollisuutta ylläpitää ulkomailla hankittua kielitaitoa (Warinowski 2012). Ulkomailla saavutetun kielitaidon ylläpitäminen jää siis pääosin perheiden omalle vastuulle (Warinowski 2012). Samaan aikaan nähdään kuitenkin tarvetta kielenopiskelun lisäämiselle ja monipuolistamiselle (Valtioneuvosto 2015). Voidaankin pohtia, eikö tässä pyrkimyksessä kannattaisi systemaattisemmin hyödyntää myös ulkomailla karttunut kielitaitovaranto.

Kaarinan osalta vähäistä tuntiaktiivisuutta englannintunneilla selittänee osaltaan se, että puhuessaan oman taustansa haittapuolista hän epäilee englannin osaamisen ja sen, että ”on käyny jossain”, aiheuttavan kateutta:

sitte jotkut saattaa tulla kateellisiks siitä mutta ei siitä mulle ainakaan mitään haittaa sillein muuta ku sitte et ne saattaa sanoa jotain ilkeetä, mut ei oo tullu siis semmosta mutta saattais tulla (Kaarina)

Tämä kateuden pelko on mielenkiintoinen kulttuurinen ilmiö, jonka tukahduttavaa vaikutusta on pohdittu myös valtakunnanpolitiikan tasolla (Himanan 2013a; Himanan 2013b; Kylänpää 2014).

6.4 ”Oishan se hienoa” – kiinnostusta ja monikulttuurisuuspohdintaa

Kalle on jalkapalloileva poika, joka kuvaa rooliaan luokassa ”läpän heittäjäksi”, vaikka toteaakin, että itsestään on ”vähä vaikee sanoa”. Kalle arvelee, että kaverit kuvaisivat häntä ”tosi pitkäksi” ja ”mukavaksi” ja kertoisivat hänen pelaavan ”futista”. Kalle on asunut aivan pienenä, noin kahden–kolmen vanhana Saksassa vuoden verran. Kalle arvelee, että luokan tytöt eivät välttämättä tiedä sitä, ja ilmeisesti hän ei ole kovin usein tai selvästi puhunut siitä muillekaan. Hänen kaverinsa Niilo nimittäin esitti varmana tietona, että Kalle oli asunut Saksassa kolme vuotta. Kalle ei muista Saksan ajasta juuri mitään, mutta joitakin videoita sieltä on, ja niitä hän on katsonut. Vaikka suhteita Keski-Eurooppaan ei enää ole, on monikulttuurisuus kuitenkin läsnä perheen elämässä, sillä heillä ilmeisesti isän työn kautta on kontakteja Kiinaan. Kallen perheeseen kuuluvat isän ja isosiskon lisäksi äitipuoli ja kaksi puolipikkusisarusta – hänen oma äitinsä on kuollut.

Perhe on harkinnut muuttoa ulkomaille isän työn vuoksi, mutta Kallen mukaan ”ei me varmaan nyt sinne olla vielä muuttamassa”.

Kallen suhde Saksaan nousi puheenaiheeksi uskonnon oppitunnilla. Oli kulunut viikko siitä, kun olin hindulaisuusaiheisella tunnilla pohtinut ääneen omaa suhdettani suomalaisuuteen ja nepalilaisuuteen: sitä etten aina oikein itsekään tiedä olenko suomalainen vai nepalilainen. Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjannut, että katselimme parhaillaan kuvia eri uskontokuntiin kuuluvista lapsista, kun Kalle kysyi jotain tämän tapaista: ”Hei, jos mä oon eläny vuoden pienenä Saksassa niin oonko mä silloin saksalainen?” Vastasin, että asia riippuu varmaan siitä, miltä hänestä tuntuu: jos Saksassa kasvaminen on tärkeä osa sitä, kuka hän on, niin kai silloin voi sanoa, että on joltain osin saksalainen. Kun haastattelussa kysyin häneltä, mikä sai hänet kertomaan, että hän on asunut Saksassa hän vastasi:

No se ku sä olit- tai sä olit kertonu siitä Nepalista, niin mä halusin ite kertoa et mis- niin mis määki oon asunu, et mä en oo- et mä oon asunu muual ku Suomes. (Kalle)

Vaikka siis Kalle ei juuri muistanut mitään Saksassa asumisesta, eikä oikein osannut sanoa, mitä se hänen elämässään voisi merkitä, hän kuitenkin halusi tuoda sen ilmi, kun luokassa käytiin monikulttuurisuuteen avoimesti suhtautuvaa keskustelua. Vuorovaikutukseen perustekijöihin kuuluu tietty vastavuoroisuuden oletus ja pyrkimys vastavuoroisuuteen (Bauman & May 2001, 34) ja tällainen ”vastavuoroisen paljastamisen kulttuuri” näkyi paitsi Kallen myös Hannun kohdalla. Adakin tarttui tilaisuuteen Kallen pohdintojen yhteydessä ja ryhtyi samassa yhteydessä kertomaan omasta monikulttuurisesta taustastaan ja sukujuuristaan. Monikulttuurisuudesta puhumista voisikin tarkastella eräänlaisena vuorovaikutusketjuna, jossa monikulttuurisuuden esille tuominen avaa uusia mahdollisuuksia monikulttuuriselle identiteettipohdinnalle ja keskustelulle, myös oman elämän tarkastelulle uusista perspektiiveistä (ks. Kaikkonen 2008) ja kokeileville ”heitoille”, jollaiseksi Kallekin omaa pohdintaansa luonnehti:

Ku sä ite sanoit et sä voit sanoa ittees nepalilaiseks koska sä oot asunu siellä niin sit mä ihan sillein niinku vitsillä heitin et voinks mä asuu- et voinks mä olla saksalai- voiks mua sanoa saksalaiseks (*jos mä oon asunu Saksassa.*) (Kalle, alleviivaus lisätty)

Tiedustellessani Kallelta, haluaisiko hän sanoa olevansa saksalainen tai kokiko hän itseään yhtään saksalaiseksi, hän vastasi naurahtaen, että “se kuulostais paljon

hienommalta olla puoliksi saksalainen, mutta en tiää”. Kallen näkökulmasta monikulttuurisuus on siis jotain hienoa ja tavoiteltavaa, parempaa kuin pelkkä suomalaisuus (ks. Lehtonen 2005). Hän ilmaisikin, että Nepalista kertominen oli ollut tärkeää – olin hänen kanssaan jutellut Nepalista myös joskus ruokailussa. Hänen asennettaan toisiin maihin kuvastaa hyvin seuraava toteamus:

[---] mua kiinnostaa aika paljon sillei että miten eri maassa niinku, niin mitä siellä niinku tehään ja millasta siellä on. (Kalle)

Uskontojen merkitystä eri maiden kulttuureille hän ei kuitenkaan vielä kyennyt ymmärtämään tai ainakaan uskontokunnat eivät häntä omien sanojensa mukaan erityisemmin kiinnostaneet. Häntä ilmeisesti kiinnosti enemmän kulttuurin näkyvä osa kuin, jäävuorivertausta mukailen, veden alle jäävä näkymätön osa (ks. Weaver 2006). Kuitenkin uskonnoilla ja muilla näkyvän kulttuurin taustatekijöillä on valtava vaikutus siihen, miten eri maissa eletään ja millaista siellä on. Kallella on tästä kenties jotain aavistusta, mutta hän pyrkii käsittelemään kulttuuria konkreettisten piirteiden kautta. Monikulttuurisuuttakin Kalle määrittelee seuraavasti:

No eri uskontokuntia ja eri kulttuuris- tai semmonen niinku, no varmaan eri lakeja ja niinku eri maissa. (Kalle)

Kalle oli myös pohtinut sitä, millaista olisi muuttaa ulkomaille perheen kanssa: toisaalta “jännittäis tosi paljon” ja kaikki sukulaiset jäisivät Suomeen, eikä heitä näkisi pitkään aikaan, toisaalta se olisi sikäli ihan kiva kokemus, että saisi oppia englantia. Saksaa hän ei osaa, mutta se ei juuri tuntunut harmittavan häntä. Toteamus: “Kai mä englannilla pärjään.” kuvastaa hyvin englannin valta-asemaa. Kallen osalta voisi sanoa, että hän kuvastaa sellaista nykyajan maailmankansalaista, joka suhtautuu monikulttuurisuuteen kiinnostuneesti ja aktiivisesti pohtii omaa paikkaansa ja asemaansa globaalistuvassa maailmassa: identiteettiään, ulkomailla asumisen mahdollisuutta ja kielitaitoaan. Kulttuurin syvempien tasojen tavoittamisen ja toisten kulttuuriperustan syvällisemmän ymmärtämisen osalta hänellä on kuitenkin vielä opittavaa.

Kulttuurienvälisen kompetenssin kyvyistä (Kaikkonen 2008) Kalle osoittaa rasismista puhuessaan jonkinasteista perspektiivinvaihtokykyä ja myös empatiaa. Siitä huolimatta, että Kalle pitää itseäänkin “läpän heittäjänä”, hänen suhtautumisensa rasismiin on yksioikoisen torjuva ja erilainen kuin niillä luokkatovereilla, jotka näkevät rasismipuheen ”läppänä”:

No on se varmaan aika ikävää, jos on itte joku tummaihonen ja tälleen. ... Siis rasis- sillei että... No kyllä se varmaan pahalta tuntuu, jos jotain sanotaan- tai jos puhutaan niinku ihmisestä tai ihan mistä (*vaan*). (Kalle)

Niilon Adaan kohdistamaa ”eli sä et oo mitään” -lausahdusta Kalle ei kuitenkaan nähnyt rasistisena kommenttina vaan selitti sitä seuraavasti:

[Adassa] on vähän niin ku kaikkee, niin sitä ei voi luokitella suomalaiseks tai sillei tai [pohjoisafrikkalaiseks] tai sillei jotenki tolei. (Kalle)

Samanlaisuudesta ja erilaisuudesta keskusteltaessa oli mielenkiintoista havaita, että piirteet, joita Kalle nosti esiin, oli suhteutettu siihen, kenen kanssa hän keskusteli. Näin ollen samanlaisiksi asioiksi nostettiin oletettavasti opettajan (ja opetusharjoittelijan) kannalta hyviä piirteitä, kun erilaisuus puolestaan näyttäytyi negatiivisena ja sen kautta, mitä hän osasi mielestään huonommin kuin muut:

No, samanlainen ehkä mä oon, et mä oon kiltti, tai sillei että ei häslää, niinku tai ei tee mitään (Kalle)

No matikassa, *hm*. Siinä vaan oikeen tuntus et mä oon tosi huono, mut sitte taas jotkut opettajat sanoo, et sä oot ihan hyvä siinä, jos sä jaksat keskittyä. (Kalle)

Tämä on hyvä esimerkki identiteetin paikallisuudesta (local occasioning) (De Fina 2011). Opettajan kanssa keskusteltaessa nämä yhdistävät ja erottavat tekijät olivat tärkeitä, kun taas jossain muussa viiteryhmässä juuri nämä samastumisen ja erottautumisen kohteet eivät välttämättä olisi ne olennaisimmat. Erilaisuuden näkeminen negatiivisen piirteen kautta kertoo kuitenkin jotain siitä, millaisia merkityksiä Kalle käsitteeseen liittää. Hannulla oli hieman viitteitä samaan suuntaan, kun hän totesi itsestään olevansa ”no ehkä vähän erilainen, mut ei se haittaa”. Tavallisuuden asema onkin kouluikäisten parissa niin vahva, että erilaisuus helposti näyttäytyi huonona asiana (ks. Rastas 2002, 13).

6.5 Osattomuus monikulttuurisuudesta, ennakkoluulo ja torjunta

Jarmon perheeseen kuuluvat äiti ja sisko, hänen isänsä asuu eri paikkakunnalla. Jarmo on ilmeisesti aina asunut Suomessa, tai ”ei oo eläny niin paljoa missään”, kuten hän itse asian ilmaisee. Jarmo harrastaa lumilautailamista. Niilo on yksi hänen parhaista kavereistaan luokassa, jolle hän on tullut joskus kolmannella. Hän arvelee olevansa

”läppätyyppi” kavereidensa mielestä. Pelleilyn osalta hän myös samastaa itsensä erään luokan urheilijapojan kanssa. Kummatkin harrastavat talvilajeja ja ovat melko vilkkaita ja häiritsevät sen vuoksi ajoittain tunnin kulkua. Opetusharjoittelijana sain kuitenkin sellaisen vaikutelman, että Jarmon suhtautuminen koulunkäyntiin oli välinpitämättömämpää kuin tämän luokkatoverin, joten samastumiskohde yllätti.

Pyysin Jarmoa mukaan haastateltavaksi, koska halusin tietää lisää hänen suhteestaan monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisiin ihmisiin. Hän tuntui edustavan luokassa ilmenevän monikulttuurisuuden asenneilmaston toista ääripäätä Adan ja Kalleen verrattaessa: sitä joka suhtautuu monikulttuurisuuteen jokseenkin torjuvasti ja ennakkoluuloisesti. Jarmo yhtyi usein Niilon rasismipuheeseen ja piti tämän rasismista heittämää juttua ”ihan hauskana läppänä”, minkä Niilokin osasi omassa haastattelussaan arvata. Uskonnon ryhmätehtävän yhteydessä, kun koetin saada Jarmoa osallistumaan keskusteluun siitä, miksi olisi hyvä tietää muista uskonnoista, yritin tehdä kysymyksen konkreettisemmaksi antamalla esimerkin: ”Entä jos kaverisi olisi muslimi? Miksi olisi tärkeää tietää hänen uskonnostaan?” Tällöin Jarmo totesi, ettei hänellä ole muslimia kaverina. Kun vielä yritin saada häntä miettimään asiaa, hän antoi ymmärtää, että hänellä ei voisi olla sellaista tilannetta, sillä hän ei olisi muslimin kaveri.

Haastattelussa palasin Jarmon kanssa kyseiseen tapahtumaan ja kävimme seuraavan vuoropuhelun kysytyäni, miksi hän oli sanonut, ettei voisi olla muslimin kaveri:

J: Koska **ei mulla vois** olla kaverina muslimia.

MK: Miks ei?

J: No en mä tiiä. Ei voi.

MK: ... Entäs jos vaikkapa ... niinku, jos vaikka [Hannu] oiski muslimi?

J: ... **Niin mitä sitte?** Ei se oo muslimi.

MK: Niin mut jos se olis, niin voisko se olla sun kaveri?

J: En mä tiiä. Kai. ...

MK: Hm. ... Tai voisiksä olla niinku vaikka niinku osittain muslimin kaveri?

J: Joo (*vaikka*).

MK: Mm. ... Mut mikä siin on semmonen asia niinku et miks tuntuu siltä että ei vois olla muslimin kaveri?

J: ... **No** en mä tiiä. Tavalliset ihmiset on paljon hauskeempia. (Jarmo ja haastattelija

MK)

Tästä vuoropuhelusta voisi nostaa esiin ensinnäkin sen, että Jarmon torjuva suhtautuminen muslimeihin tuntuu olevan ensisijaisesti ksenofobista eli liittyvän vierauden pelkoon (ks. Kaikkonen 2008). Olisi nimittäin luonnollista, että jos hänellä

olisi voimakkaan negatiivisia kokemuksia jostakusta muslimista, hän olisi tuonut sen esiin, kun asiasta keskusteltiin näinkin pitkästi. Lisäksi ksenofobiaan tuntuisi viittaavan se, että omassa luokassaan olevaan monikulttuurisuuteen hän ei suhtaudu läheskään yhtä suvaitsemattomasti, vaan toteaa, että on kai ihan kiva, “ettei oo aina vaan tästä maasta”. Toisaalta hän ei edes tunnu huomaavan luokassa olevaa monikulttuurisuutta, sillä hän haastattelussa liittyy monikulttuurisuuden vain yhteen oppilaaseen – ja tekee senkin epäsuorasti:

MK: Ketä sä sanoisit että teidän luokalla on semmosia monikulttuurisia ... oppilaita?

J: ... No en mä oo varma, mut oisko [Hannun] iskä. (haastattelija MK ja Jarmo)

Haastattelussa kävi myös ilmi, että Jarmolla on yksi venäläinen kaveri, joka puhuu sekä venäjää että suomea. Tämän kanssa Jarmolla tuntuu olevan tarpeeksi yhteistä, että se riittää hälventämään erot, jotka saattaisivat muuten aiheuttaa vierauden pelkoa:

No ehkä me ollaan yhtä hyvii lumilautailee ja erilaisia... No en mä oikeen tiä, me ollaan aika samanlaisia. (Jarmo)

Toisekseen kielteinen suhtautuminen muslimin ystävyyteen näyttäisi perustuvan jonkinlaiseen negatiiviseen stereotypiaan muslimeista: Jarmo ei näytä voivan kuvitella tai hyväksyä tilannetta, jossa Hannu olisikin muslimi. Stereotypia ei ota huomioon, että ihmiset ovat yksilöitä, vaan yleistää ja yksinkertaistaa jonkin ryhmään liitetyn piirteen koskemaan kaikkia sen jäseniä ja pitää ryhmään liitettyjä piirteitä muuttumattomina (Hall 2002d; Kaikkonen 2008; ks. myös Hall 2002c). Venäläisistä Jarmolla ei ilmeisesti ole samanlaista negatiivisen stereotyypistä kuvaa kuin on muslimeista – tai jos on ollut, se on saanut väistyä ystävyyden tieltä. On mielenkiintoista pohtia, miten voimakkaan negatiivinen stereotypia on syntynyt, mikäli Jarmolla ei ole henkilökohtaisia kokemuksia muslimeista: mediasta, kotoa, kavereilta vai jostain muualta? Tähän ei haastattelu valitettavasti tarjoa vastausta.

Kolmanneksi Jarmon ajatukset muslimeista ovat selvästi ennakkoluuloisia. Kaikkosen (2008) mukaan ennakkoluulot ovat luonteeltaan tiedostamattomia. Yhdeltä osin ne kehittyvät jo lapsuudessa osaksi ihmisen persoonallisuutta. Toisaalta ne syntyvät ja vahvistuvat sosiaalisissa tilanteissa, konfliktien yhteydessä etenkin ryhmien kilpaillessa keskenään. Ihmisten identiteettiin puolestaan vaikuttaa paljon se, mihin ryhmään he ovat samastuneet. (Kaikkonen 2008.) Jarmo on selvästi samastunut “tavallisten ihmisten” ryhmään, jonka ulkopuolelle muslimit on hänen

kokemusmaailmassaan suljettu. Nämä tavalliset ihmiset ovat ”hauskempia”. Tosiasiassa Jarmon toteamus kertoo enemmän hänestä itsestään kuin hänen leimaamistaan muslimeista: tavallisuus ja hauskuus ovat piirteitä, jotka hän haluaa liittää itseensä, ja jotka kuvaavat myös hänen luomaansa ideaalia ”samanlaisten” ryhmää (ks. Hall 2011).

Jarmon suhtautumista rasismiläppään ja ylipäättään rasismiin leimasi sen suhde huumoriin. Esimerkiksi Hannun rasismipuheesta hän totesi, että ”ei sitä varmaan ihan tosissaan ota”. Rasismista hän puolestaan sanoo:

Kait se, jos heittää sen läppänä, on se ihan hauskaa, mut jos se on- ottaa sen sillein tosissaan niin ei se varmaan sitte mitään hauskaa oo. (Jarmo)

Tutkimuksessa poikien välisten valtahierarkioiden rakentumisesta huumorin on todettu olevan vallankäytön ja myös väkivallan väline, jota vastaan on vaikea nousta, koska siitä seuraa ”tosikon” ja huumorintajuttoman leima (Manninen 2010). Rasismin kietoutuminen huumorin kaapuun tekee siitä vaikeasti puututtavaa, varsinkin jos huumorin ylläpitäjä – ja sen kannattajat – eivät itse pidä toimintaansa kyseenalaisena (ks. Manninen 2010, 94–95). Jarmon kohdalla on vaikea sanoa, osaisiko hän asettua sen asemaan, joka saattaisi ”ottaa rasismin tosissaan”.

Tietynlainen osattomuuden kokemus tuntuu kuvaavan Jarmon suhdetta monikulttuurisuuteen: kun muut puhuvat ulkomailla asumisesta se on ”ihan hauska, kun ite ei ole eläny niin paljoa missään” ja ulkomailla on ”paljon erilaisia asioita mitä Suomessa”. Suomessa asuminen rinnastuu siis ”ei missään” olemiseksi ja tässä yhteydessä ulkomaiden erilaiset asiat näyttäytyvät positiivisessa valossa. Toisaalta siis monikulttuurisuus olisi hienoa ja tavoiteltavaa, toisaalta se on uhka, jos se on väärässä paikassa – kuten muslimi kaveripiirissä ilmeisesti Jarmon mielestä olisi (ks. Löytty 2005c). Tämä vaikuttaa ristiriitaiselta, mutta Löytty (2005b, 93) toteaa ”vastakkaisilta vaikuttavien asioiden samanaikaisen läsnäolon” liittyvän usein toiseuteen. On myös todettu, että globalisaatio ja monikulttuurisuus vaikuttavat ja näyttäytyvät eri ryhmien ja sosiaaliluokkien parissa eri tavoin: toisille monikulttuurisuus näyttäytyy mahdollisuutena ja toisille uhkana, toisilla on enemmän mahdollisuuksia osallistua ja valtaa vaikuttaa globalisaatioon kuin toisilla (Hall 2002b; Lehtonen 2004).

Jarmon osattomuuden kokemus ei tunnu rajoittuvan vain monikulttuurisuuteen, vaan ylipäänsä hänen paikkaansa luokassa. Hän ei esimerkiksi keksi, mitä annettavaa hänellä voisi olla luokassa. Vaikuttaisi siltä, että Jarmo ei osaa tai saa hyödyntää omia

tietojaan ja taitojaan luokassa rakentavasti. Kenties hän tarvitsisi enemmän rohkaisua ja positiivista palautetta, jotta oppisi näkemään vahvuuksiaan myös koulun kontekstissa. Huomautinkin hänelle haastattelutilanteessa, että tietäähän hän sentään lautailusta paljon, ja piti siitä hyvän esitelmän. Lisäksi hänen kokemuksestaan, ettei hän ole ”eläny niin paljoa missään”, totesin, että onhan hän elänyt Suomessa enemmän kuin sellaiset, jotka ovat eläneet ulkomailla. Kysyttäessä hän myönsikin sentään joskus kertoneensa asioita Suomesta sellaisille, ”jotka ei oo osannu niin paljoa”.

6.6 ”Rasistista läppää” ja ruotsalaisuutta

Niilo on veljessarjan kuopus viiden lapsen ydinperheessä, jota hän kuvaa normaaliksi suomalaiseksi perheeksi, jossa kaikki käyvät töissä ja koulussa. Perheen suhteet ovat ilmeisen läheiset. Niilolla on sukulaisia ulkomailla: hänen pikkuserkkunsa asuvat Etelä- ja Keski-Euroopassa, mutta lomailevat mökillään Suomessa, mikä onkin ulkосуomalaisen perheiden kohdalla tavallista (Tuomi-Nikula 2013b). Niilo kokee olevansa ”keskivertoihminen”, esimerkiksi kouluaineissa sellainen keskiverto, ei mikään paras. Omaa luokkaansa hän kuvaa tavalliseksi luokaksi, eli luokaksi jossa vähintään yritetään opiskella. Niilo arvelee, että toiset kuvaisivat häntä ”hyväksi tyypiksi”. Luokassa hänellä on omien sanojensa mukaan ”pelimiehen rooli”, hän osaa naurattaa ihmisiä: vitsit ja huumori ovat se, mitä hän kokee osaavansa antaa luokalleen paremmin kuin muut.

Kuten on jo käynyt ilmi, normaalius tuntui olevan Niilolle tärkeää ja hän nosti sen esiin monessa eri yhteydessä niin vuorovaikutustilanteissa luokassa kuin haastattelussakin, jossa hän kuvasi normaalia ihmistä sanoin ”keskiverto ihmiskunnassa” ja ”tasa-arvoinen”. Tavallisuus on Rastan (2002, 13) mukaan kouluikäisten parissa vahva normi, ja se sisältää myös oletuksen yhdenmukaisesta suomalaisesta etnisyydestä. Erästä luokan vuorovaikutustilanteesta minulle jäikin sellainen olo, että suomalaisuus liittyy vahvasti myös Niilon käsitykseen normaaliudesta – vaikka suomalainen ei tilastollisesti todellakaan ole ”keskiverto ihmiskunnassa”. Kaksi päivää sen jälkeen kun olin pitänyt hindulaisuus- ja Nepal-aiheisen oppitunnin ja jälleen tuonut esiin omaa ”nepalilaisuuttani”, Niilo kommentoi jotakin sanomaani siihen tyyliin, että ”kun sä et oo normaali ihminen vaan joku tollanen senegalilainen”. Niilon

tarkkoja sanoja en valitettavasti kirjannut ajoissa ylös, eikä Niilo itse haastattelussa oikein muistanut tilannetta, mutta viesti jäi minulle vahvasti mieleen ja pohdin sitä myös tutkimuspäiväkirjassani. Haastattelussa kysyessäni voiko vain suomalainen ihminen olla normaali, Niilo kiisti näkökulman nauraen ja alkoi kertoa esimerkkiä thaimaalaisista kavereistaan, jotka käyvät Suomessa koulua, vaikka ovatkin tosi paljon myös Thaimaassa. Esimerkin kertominen jäi kuitenkin kesken suomalaisuuden ja normaaliuden suhteen kartoittamisen osalta. Työ ja koulunkäynti ovat kuitenkin ainakin Niilon maailmassa osa normaaliutta.

Niilo oli yksi luokan mielenkiintoisimmista hahmoista monikulttuurisuusdiskurssin näkökulmasta ja ensimmäisiä oppilaita, joihin kiinnitin huomiota harjoitteluni alussa. Kenttämerkinnöistäni ensimmäinen liittyy juuri häneen. Olin seuraamassa opettajan pitämää tuntia opetusharjoittelun toisena päivänä. Tunnin alussa opettaja huomasi, että Ada oli saanut silmälasit ja sanoi siitä jotain sen suuntaista, että tervetuloa meidän silmälasipäisten joukkoon, mihin Niilo heitti kommentin toiselta puolelta luokkaa. Näin Niilo muisteli tapahtumaa yli kaksi kuukautta myöhemmin:

Totaa, se oli sillei niinku että kun tota yks silmälasipäinen **lisää, niin** sillee. Rillipäinen sano, niin mä olin sillei vitsillä rasisti. (Niilo)

Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut ensimmäisiltä viikoilta seuraavan huomion:

Luokassa käytetään sanaa rasisti hyvin vapaasti monissa yhteyksissä. Esim. kun Ada sai lasit ja opettaja viittasi jotenkin siihen, niin Niilo kutsui sitä rasismiksi. (MK)

Hieman myöhemmin seurattuani tätä ilmiötä jo yli kuukauden ajan havaintoni olivat täsmentyneet niin, että olin kirjannut nimenomaan Niilon kylvävän sanaa rasisti ja sen lisäksi olevan muutamia, jotka siihen yhtyvät ja vahvistavat viestiä: ”Niin, rasisti.”

Tutkimuspäiväkirjassani, pohdin tätä ilmiötä näin:

Mielenkiintoista on, että nimenomaan leimaamalla kaikki tiettyihin oppilaisiin liittyvä rasismiksi hän on itse juuri se, joka nostaa heidän etnisyytensä esiin. (MK, 18.2.13)

Rastas (2004a) on käyttänyt Ahmedin (2000) käsitettä ”strange encounter” tutkiakseen niitä tilanteita, joissa kohtaamisen yksi osapuoli todetaan oudoksi, vieraaksi ja erilaiseksi. Toiseus koskettaa sekä sitä, joka näkee erilaisuuden että sitä, joka tulee nähdyksi erilaisena. Se, miten tuota toisenlaisuutta sitten tilanteessa käsitellään, on yksi tapa tarkastella monikulttuurisuuteen ja rasismiin liittyvää diskurssia, toimijuutta ja neuvottelua. (Rastas 2004a.) Niilon tapauksessa erilaisuutta rakentava kohtaaminen

ilmeni ”läpän” muodossa. Tämä luokassa esiintyvä huumori kietoutuu niin luokan valta-asetelmiin, aiempaan vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin kuin yleisemmän tason rasismidiskurssiin (ks. Rastas 2007b).

Niilon rooli luokassa näyttäytyi sekä hänelle itselleen että hänen luokkatovereilleen ”läpän heittäjänä”. Huumori on poikien kesken tehokas tapa vahvistaa maskuliinista statusta ja saada respektiä (Manninen 2010). Tämä näkyi niin, että useimmat haastatellut pojat esittivät itsensä huumorimiehinä, tai vähintäänkin ottivat itseensä kohdistuvat kommentit huumorin kannalta (ks. Manninen 2010). Niilon osalta huumori vaikutti olevan keskeisin tapa pitää yllä omaa statusta ja hän kokikin heittävänsä ”enemmän läppää kuin muut”.

Minulle opetusharjoittelijana huutelu ja heitot toiselta puolelta luokkaa olivat tietenkin ajoittain häiritseviä, mutta ennen kaikkea koin Niilon erikoisen rasismidiskurssin ylläpitäjänä. Niilo itse määritteli vitsinsä ”rasistiseksi läpäksi”, koska ”välillä tulee sanottua kaikenlaista”. Minä kutsuin ilmiötä rasismiläpäksi, koska se hyvin harvoin oli suoraan ja yksiselitteisesti rasistista, vaikka sen seurauksena toisille muodostuikin rodullistettuja identiteettejä. Mielenkiintoista siitä teki se, että se ei juuri koskaan kohdistunut suoraan hänen luokkatovereihinsa: he olivat useimmiten sen epäsuoria kohteita. Välillinen kohde oli usein opettaja tai harjoittelija, jota Niilo kutsui rasistiksi. Useimmiten tämä tapahtui sellaisissa tilanteissa, joissa oli läsnä vähintään yksi etniseltä taustaltaan monikulttuurinen luokan oppilas, joka diskurssin seurauksena tuli rodullistetuksi. Rastas (2004b, 49) on todennut, että usein rasismiksi tulkitaan vain ”ihmisten tietoinen ja tarkoituksellinen toiminta, jonka seurausten olisi oltava helposti osoitettavissa”. Näin ollen esimerkiksi tällainen rasismiläpän kaltainen epäsuora ja ehkä osin tiedostamaton toiminta jää huomiotta. Se on ”sellaista rasismia, josta ei voi puhua” (emt., 49). Tästä kertoo sekin, että Niilon mukaan oma opettaja ei ole oikeastaan koskaan sanonut asiasta mitään ja luokkatoveritkin ovat vain sanoneet, että ”hyvä läppä”. Kukaan ei hänen mukaansa ole koskaan suuttunut siitä.

Ainakin kerran Niilo kommentoi suoraan toisen oppilaan sanomisia: kun Ada kertoi sukujuuristaan ja siitä, että oli neljäsosa heimokansaa, neljäsosa erästä pohjoisafrikkalaista kansallisuutta ja puoliksi suomalainen oli Niilon reaktio toiselta puolelta luokkaa sellainen, että ”eli sä et oo mitään oikeesti” tai niin kuin Ada sen muistaa: ”Eli et sä et kuulu mihinkään.” Jälkeenpäin haastattelussa Niilo ei muistanut

tilannetta kovin tarkasti ja se, mitä hän oli sanonut, tuntui hämmentävän häntä itseäänkin. Hän selitti heittoaan niin, että varmaan tarkoitti, että Ada ei ollut mitään ”kansallisuutta”. Adan oma tulkinta tilanteesta oli seuraavanlainen:

Mä vähän aattelin, että joo kato kun [Niilo] on aina semmonen, niin ei sille voi mitään koska mä oon niinku- se on mulle tosi läheinen kaveri niin se on tavallaan niinku meidän inside-läppää tai semmosta. (Ada)

Adan näkemys tilanteesta ei selvästikään ollut aivan yhtä neutraali kuin Niilon: hänelle kyse oli asiasta, joka piti selittää pois tavalla tai toisella, tässä tapauksessa sillä, että Niilo oli sellainen kuin oli, ja koska he olivat kavereita, asian saattoi kuitata ”inside-läppäksi”. Rastas (2004b, 47) totesikin omassa tutkimuksessaan, että puhuessaan ystävistään ja ikätovereistaan rasismia kokeneet nuoret painottivat toisen tietämättömyyden ymmärtämistä.

Kun yritin selvittää, mitä Niilo itse ajattelee rasistisesta läpästään ja rasismista ylipäänsä, tiedustelin, miksi hän arveli minun kiinnittäneen siihen niin paljon huomiota. Hän vastasi, että ”sitä tulee niin paljon ilmi”. Hän arveli, että tyttöjen mielestä hänen läppänsä ei varmaan ole ”kovin hauskaa”, koska hän ”mollaa välillä muita ja välillä itteeki”. Kun kerroin muiden pitävän sitä kyllä pääosin läppänä, mutta että tilanne voisi olla eri, jos se ei tulisi kaverilta, hän yhtyi näkemykseen:

Jos se niinku ois vaikka silleen että ... mä olisin joku ihan ulkopuolinen niin silloin se ei olis varmaan läppää, (ei olis). (Niilo)

Rasismmin hän määrittelee seuraavasti:

No rasismi on niinku ... se on Suomen laissa kielletty, tai en tiedä onko se Suomen laissa kielletty niinku: ne- neekeri **heh** ((*vähän vaivaantunut naurahdus*)), se on rasismia. (Niilo)

Rastas (2007a) onkin todennut, että ”n-sanasta” ja sen käytöstä on tullut yleisestikin ottaen rasismmin tai pikemminkin rasistin tunnusmerkki. Rasisti on Niilon mukaan ”ihminen joka tekee sitä rasismia”. Palasin haastattelussa tilanteeseen, jossa erään välitunnin aluksi olin käynyt Niilon kanssa kasvatustieteen keskustelua rasismista ja sen merkityksestä (ks. s. 59), mutta hän ei omien sanojensa mukaan muistanut sitä. Sen sijaan kuvaillessani tilannetta, jossa hän oli kutsunut minua rasistiksi, kun olin kysynyt Hannulta, olisiko hän halunnut tulla lukemaan arabialaista uskontunnustusta, Niilo

totesi muistikuvistani, että ”tais se niin olla”. Kävimme aiheesta seuraavan vuoropuhelun:

MK: Miltä sä arvelet, miltä se ehkä vois tuntua, niinku-

N: Aika ilkeeltä. Toisesta. Varmaan.

MK: Kenestä?

N: Vaikka [Adasta].

MK: Mm. Miks?

N: No kun mä sanoin tota rasisti, niin se tulee aina niin puun takaa yleensä (haastattelija

MK ja Niilo)

On vaikea sanoa, missä määrin Niilo on todella tietoinen rasistisen läppänsä vaikutuksista. Yllä olevan lainauksen perusteella hänellä kuitenkin on selvästi jotakin ajatusta siitä, keneen hänen läppänsä epäsuorasti kohdistuu. Kun yritin tuoda esiin sitä näkökulmaa, että hän tuntuu heittojensa kautta nostavan esiin juuri esimerkiksi Adan ja Hannun, niin Niilo totesi: ”periaatteessa sanon että mä oon itse rasismi, periaatteessa”. Niilo arveleekin, että toisen kutsuminen rasistiksikin on rasismia.

Haastatteluissa Niiloon aukeni myös aivan uusi puoli. Ada arveli omassa haastattelussaan, että Niilolla on ”toinen puolisko Ruotsista” ja piti tätä monikulttuurisena. Olin hämmentynyt, sillä itse en ollut lainkaan osannut ajatella, että Niilo olisi siinä mielessä monikulttuurinen, vaikka monikulttuurisuuteen liittyvä rasismidiskurssi hänen ympärillään pyörikin – tai ehkä juuri sen takia en osannut mieltää häntä monikulttuuriseksi, sillä en käsittänyt hänen tapaansa vitsailla rasismista (ks. myös Rastas 2004a). Niilon haastattelussa kävi ilmi, että Niilon sukujuuret toiselta puolelta olivat omalla tavallaan Ruotsista: vaikka suku oli pohjoiskarjalaista, niin se oli ”käynyt Ruotsissa”. Kun tarkemmin kyseli, niin ilmeisesti isoisan isoisa oli ruotsalainen tai ollut Ruotsissa.

Tapa, jolla tämä ruotsalaisuus tuli ilmi, oli erittäin mielenkiintoinen, ja odotuksien vastainen (ks. Hyvärinen 2010). Olin kertonut monikulttuurisuuden olevan graduni aihe ja olimme keskustelleet siitä, mitä monikulttuurisuus hänen mielestään on. Sen jälkeen olin laajentanut monikulttuurisuuden käsitettä ensin hieman ja sitten erittäin laveaksi: ”Tietyllä tavalla, jos ajattelee tosi laajasti, niin kaikki on monikulttuurisia sillei, et jokaisella on omanlainen perhetausta.” Siihen Niilo vastasi:

Meiän perheen tausta on semmonen, normaali suomalainen perhe, et tota, öö ... Ei mulla oikein siihen mitään lisättävää. (Niilo)

Jatkoimme keskustelua puhumalla ensin normaaliudesta, minkä jälkeen kysyin oliko Niilolla monikulttuurisia kavereita. Hän luetteli sitten kavereitaan: pari thaimaalaista, yksi ruotsalainen ja kaksi romania. Tiedustelin, miten sitten, jos ajatellaan, että monikulttuurisuutta on myös se, että toinen vanhemmista on ulkomailta. Kuvittelin, että hän saattaisi vaikkapa mainita Adan tai muita kaksikulttuurisia kavereita tai luokkatovereita. Sen sijaan hän alkoikin puhua siitä, ettei toinen hänen vanhemmistaan ”varsinaisesti” ollut ulkomailta, vaan että suku oli ”käynyt Ruotsissa”. Kun muistelin ääneen, että joku hänen luokkatovereistaan oli tainnut ajatella toisen hänen vanhemmistaan olevan ulkomailta, hän torjui väitteen. Hetkeä myöhemmin pohtiessani jo, mihin aiheeseen seuraavaksi siirtyisin, Niilo kuitenkin aloitti: ”Siis mä oon periaatteessa ruotsalainen mut en mä sillei oo.” Kysyessäni selvennystä hän vastasi: ”Mä oon syntynyt Suomessa mut niinku meiän suku on ruotsalaista.” ja tarkensi sitten vielä: ”Vähän ruotsalaista.” Kun kysyin onko hän iloinen siitä, että hänessä on vähän ruotsalaisuutta hän vastasi naurahtaen: ”No niin iloinen ku voi olla” ja jatkoi ”Eliikkä vähäsen, ehkä.”

Niilon suhteesta monikulttuurisuuteen piirtyy jokseenkin ristiriitainen ja monimutkainen kuva. Rasistinen läppä, ruotsalaisuus ja keskiverto, normaali suomalaisuus tuntuvat istuvan huonosti samaan pakettiin. Yhdistäväksi tekijäksi löytyy sana ”pelimies”, jota Niilo itsestään käyttää: hän pelaa saamiaan kortteja niin, että olisi eri sosiaalisissa yhteyksissä mahdollisimman hyväksytty ja suosittu. Näyttäisi siltä, että luokassa hänen ensisijainen tavoitteensa on pitää yllä huumoria ja sitä kautta omaa statustaan ja rooliaan (ks. Manninen 2010). Hänen huumorinsa tuntuu olevan vahvasti tilannesidonnaista (mistä kertoo sekin, että hän ei haastattelussa osannut antaa esimerkkiä rasistisesta läpystä) ja jostain syystä hän on herkistynyt huomaamaan mahdollisuuksia nimenomaan sellaisiin heittoihin, jotka tavalla tai toisella liittyvät toisten oppilaiden etnisyyteen. ”Oon ollu hereillä tunnilla”, hän naurahti, kun haastattelussa toin esiin, että hän tuntuu aina heitoillaan kiinnittävän huomiota juuri tiettyihin oppilaisiin, joilla on etnistä monikulttuurista taustaa. Miksi hän suosii juuri rasistista huumoria, ei varsinaisesti selviä, mutta hyvän läpän kriteerinä hänellä on se, että muut nauravat sille. Niin kauan kun huumoria ”tajuetaan” ja se naurattaa, eikä kukaan suutu tai puutu siihen, se siis kannattaa.

Ruotsalaisuuskortti puolestaan on hyväksi silloin, kun haluaa löytää yhteisen sävelen monikulttuurisen luokkatoverin tai monikulttuurisuudesta kiinnostuneen haastattelijan kanssa. Adalle Niilo oli selvästi kertonut jotakin ruotsalaisista sukujuuristaan, kun tämä kerran oletti että Niilon ”toinen puolisko” oli Ruotsista. Oman monikulttuurisen taustan esille tuominen oli kenties auttanut ystäväystymään Adan kanssa, joka piti Niiloa läheisenä kaverinaan. Opettajan näkökulmasta Niilo oli kahden kesken mukava ja helposti lähestyttävä, vaikka luokassa tuntuikin joskus hankalalta oppilaalta. Ilmeisesti luokassa sosiaaliset suhteet tovereihin olivat niin paljon tärkeämmät kuin suhde opettajaan, että kannatti ylläpitää naurattajan roolia, kun taas kahden kesken haastattelijan kanssa kannatti tuoda esiin ne puolet itsestään, mitkä voisivat vedota tähän ja lähentää suhdetta. Niilo osasi hyödyntää monikulttuurisuutta monipuolisesti, tavoilla, jotka sopivat hänelle kulloisessakin sosiaalisessa tilanteessa.

Niilon käsitys luokan monikulttuurisuudesta oli kummallinen. Vaikka hän vitseissään leimasi etniseltä taustaltaan erilaisia ja itse toi monikulttuurisuuteen liittyen esiin oman sukuhistoriansa, luokan monikulttuurisista oppilaista puhuttaessa hän luetteli ”kulttuurisia ihmisiä”, luokan ”hiljaisempia kavereita”, joihin hän ei ilmeisesti samastu juurikaan, sekä syystä taikka toisesta mainitsi myös Jarmon, jota piti ”hyvällä tavalla” monikulttuurisena. Käsitteiden osalta Niilon sanomisiin onkin suhtauduttava hienoisella varauksella: hän ei välttämättä aina osannut sanoa juuri sitä mitä tarkoitti tai ymmärtänyt omaa kieltäni (ks. Aarnos 2010; Strandell 2010).

Verrattaessa Niilon asenteita ja asemaa Jarmon tilanteeseen, on havaittavissa, että Niilolla monikulttuurisuuteen ei näyttäisi liittyvän osattomuuden kokemusta. Osittain tämä johtunee hänen sukujuuristaan ja ulkomailla asuvista pikkuserkuista: hänellä on jonkinlainen kontakti ulkomaille, vaikka henkilökohtainen kokemus puuttuisikin. Voi olla, että merkitystä on myös sillä, että hänen thaimaalaiset ystävänsä ovat joskus pyytäneet häntä jopa mukaansa talveksi Thaimaahan. Vaikka Niilo ei olekaan halunnut lähteä, koska ei halua olla niin pitkää aikaa erossa perheestään, on mahdollisuus kuitenkin ainakin teoriassa ollut olemassa. Hänelle monikulttuurisuus näyttäytyy siis mahdollisuutena aivan toisella tavalla kuin Jarmolle.

7 MONIKULTTUURISUUS JA TOISESTA PUHUMISEN TAVAT KIRJOITELMISSA

Tässä luvussa esitän kirjoitelma-aineiston pohjalta tehtyjä havaintoja luokan monikulttuurisuuteen liittyvistä ajatuksista ja käsityksistä. Aluksi esittelen kirjoitelma-aineistoa yleisellä tasolla aihevalintojen ja kirjoitelmissa esiintyvien monikulttuurisuuteen liittyvien teemojen osalta. Kirjoitelmissa erottui myös joitain selkeitä uuden oppilaan ryhmiä, joita käsittelen lyhyesti, samoin kuin sitä, millaisia ilmenemismuotoja monikulttuurisuus sai kirjoittajien omassa elämänpiirissä. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään aineiston analyysin kannalta keskeiseksi muodostunutta aihepiiriä, toiseutta. Tarkastelen, miten toisesta puhutaan kirjoitelmissa. Toisesta puhumisen tavat rakentavat näkemystä paitsi toisesta myös itsestä ja paljastavat näin jotain myös kirjoittajasta (ks. Löytty 2005b, 96). Näin muodostuu kuva siitä, miten luokan oppilaat ymmärtävät monikulttuurisuuden ja minkälaisia asioita se heille merkitsee.

Kirjoitelmissa oppilaat saivat valita kahden aiheen väliltä: kirjoittaa luokalleen ulkomailta tulevasta mukavasta oppilaasta tai kuvitella minkälaiseen kaveriin tutustuisivat mielellään uudessa kansainvälisessä koulussaan ulkomailla (ks. liite 1). Viisi oppilasta oli unohtanut merkitä, kumman vaihtoehdon olivat valinneet, mutta aiheen pystyi päättämään kontekstista. Yksi oppilaista pyysi ja sai luvan kirjoittaa tarinan, jossa kaksi otsikkoa yhdistyivät: hän oli tarinassa kansainvälisessä koulussa ulkomailla, jossa hänen luokalleen tuli uusi oppilas. Alla olevasta taulukosta 3 käy ilmi, miten kirjoitelmien aihevalinnat jakautuvat. Ensimmäisen aiheen kohdalla kirjoitelmat on jaoteltu myös sen mukaan, näkyykö niistä uuden oppilaan tuleminen ulkomailta ja hänen monikulttuurisuutensa vai ei – monessa tekstissä ulkomailta tuleminen ei juuri näy.

TAULUKKO 3. Kirjoitelmien aihevalintojen jakautuminen ja monikulttuurisuuden näkyminen.

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Uusi oppilas ulkomailta	8	12	20
Monikulttuurisuus ei juuri näy (korkeintaan summittaiset viittaukset) tai näkyy vain otsikossa	3 T1, T5, T11	4 P1, P3, P7, P8	7
Oppilas selvästi tullut ulkomailta (esim. kerrottu perheen taustasta tai monikulttuurisuudesta, mainittu mistä tullut, puhuttu toisesta maasta tai Suomeen tulemisesta, kielestä tai ”ulkomaalaisesta” ulkonäöstä)	5 T3, T6, T7, T8, T10	8 P2, P4, P5, P6, P9, P11, P12, P13	13
Muutto ulkomaille, kansainvälisen koulun oppilaaseen tutustuminen	2 T4, T9	1 P10	3
Yhdistelmä: uusi oppilas tulee kansainvälisen koulun luokalle ulkomailla	1 T2	-	1
<i>Yhteensä</i>	<i>11</i>	<i>13</i>	<i>24</i>

Taulukon 2 pohjalta voidaan todeta, että useimmat oppilaat halusivat kirjoittaa ulkomailta omalle suomalaiselle luokalle tulevasta oppilaasta. Yhteensä seitsemässä näistä kertomuksessa uuden oppilaan tuleminen ulkomailta ei juuri näy tai korkeintaan mainitaan otsikossa. Selvästi ulkomailta tulleista oppilaista kirjoitti kolmetoista oppilasta. Vain neljän oppilaan tarinat sijoittuvat ulkomaille: näistä kolmessa kirjoittaja on itse uusi oppilas, ja yhdistelmäkertomuksessa hän on kansainvälisessä koulussa vastaanottamassa uutta oppilasta. Kertomuksissa näkyvät vaihtelevassa määrin viittaukset esimerkiksi eri maihin tai maanosiin sekä muuttamisen syihin, kieliin, poikkeavaan käyttäytymiseen, erottuviin ulkoisiin piirteisiin, pukeutumiseen ja uskontoon. Uusille oppilaille tai kansainvälisen koulun luokkatovereille annetut nimet myös osaltaan rakentavat tai hälventävät toiseutta. Joskus jonkinasteinen epävarmuuden tunne kertoo toisenlaisuudesta. Toisinaan uuden oppilaan taustaan viitataan hyvinkin epämääräisesti, toisinaan sitä kuvataan monin eri tavoin.

Kertomuksissa, joissa kerrotaan ulkomailta omalle luokalle tulevasta oppilaasta, erottuu neljä erilaista melko selvärajaisista ryhmää, minkä lisäksi on oppilaita, joiden monikulttuurisuus ja tausta jäävät vähälle huomiolle. Yksi selkeästi erottuva ryhmä ovat ulkosuomalaiset tulijat, joiden tausta on tiedossa, ja joiden

monikulttuurisuus näyttäytyy arkisena ja realistisena, eikä erityisesti korostu. Toinen ulkomailta tulevien oppilaiden ryhmä on puolestaan sellainen, jossa Suomeen saavutaan joko jostain Euroopan maasta tai sitten muusta kirjoittajalle syystä tai toisesta läheisestä tai kiinnostavasta maailmankolkasta. Näissä monikulttuurisuuden näkyminen vaihtelee, mutta usein jossain roolissa on kirjoittajan kiinnostuksen kohde tai taito, joka liittyy uuden oppilaan tulomaahan. Sitten on uusia oppilaita, jotka erottuvat muualta tulleeeksi ensisijaisesti kielitaitonsa (tai sen puutteen) kautta. Monikulttuurisuus saattaa näkyä näillä oppilailla myös muilla tavoin kuin kielitaidossa, esimerkiksi erottuvassa ulkonäössä. Neljännen selvärajaisen ryhmän muodostavat eksoottiset oppilaat, jotka erottuvat monin tavoin ja ihmetyttävät kirjoittajaa. Monikulttuurisuus näyttäytyy näissä eksotisoivissa kertomuksissa yhtä aikaa kiinnostavana ja outona. Näiden neljän jälkeen jäljelle jäävään ryhmään kuuluu melko epämääräinen, mutta suuri joukko sellaisia uusia oppilaita, joiden taustaa ei juuri esitellä eikä pohdita. Näissä kertomuksissa monikulttuurisuus on läsnä lähinnä viittauksissa, oppilaalle esitettävissä kysymyksissä tai vuorovaikutukseen liittyvissä pohdinnoissa. Näissä tarinoissa ulkomailta tulevaa oppilasta ei välttämättä osata tai haluta nähdä taustaansa vasten vaan kirjoittajan omista lähtökohdista käsin. Toisaalta voidaan ajatella, että näillä kirjoittajilla on taito nähdä ulkomailtakin tuleva oppilas ensisijaisesti uutena oppilaana tekemättä hänestä vain jonkin kulttuurin tai kansan edustajaa. Tällainen asenne vieraan kohtaamisessa voidaan nähdä myös tavoiteltavana. (Kaikkonen 2008.)

Suomeen sijoittuvissa kertomuksissa monikulttuurisuuden rooli kirjoittajien omassa elämänpiirissä on vaihteleva. Kertomuksissa, joissa ulkomailta tuleminen ei juuri näy tai näkyy vain viitteenomaisesti, on vain muutamia monikulttuurisuuden väläyksiä. Yhteiskunnan monikulttuuristuminen (ks. Kaikkonen 2008) heijastuu esimerkiksi pienimuotoisesti kielenkäyttöön pojan kertomuksessa, jossa hän pohtii englanninkieltä hyödyntäen: ”Sanoisinko itsestäni valheita jotta olisin ”coolimpi” vai kertoisinko oikeasta minästä.” (P8) Toinen yhteys, missä kansainvälisyys on selvemmin läsnä, on jalkapalloharrastus. Jalkapallolla on erityinen asema kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä. Harvaa muuta lajia seurataan yhtä laajalti ympäri maailman, ja toisen kulttuurin edustajan kanssa voisi olla hyvinkin luontevaa keskustella lajista. Vaikuttaisi siltä, että kirjoittaja tiedostaa tämän:

Voisin kysyä tykkääkö se vaikka jalkapallosta tai seuraako se sitä telkkarista ja jos seuraa niin kuka on sen lempipelaaja. (P7)

Kirjoitelmissa mainitaan myös muita harrastuksia, mutta niiden osalta harrastuksen merkitys kulttuuristen rajojen ylittäjänä ei käy ilmi yhtä selvästi, ja kirjoittajat itse ovat tuskin kiinnittäneet siihen huomiota.

Kirjoitelmissa, joissa uusi oppilas selvästi tulee Suomeen ulkomailta, myös kirjoittajien elämämpiirin monikulttuurisuus välittyy kertomuksiin useammin: kielten ja harrastusten kautta, median, ruoan ja ulkomaanmatkan osalta, sekä sotaan ja rasismiin liittyvien ajatusten kautta. Luokan oma vieraan kielen taito nostetaan painokkaasti esiin yhdessä kertomuksessa (T6) ja englannin kieli on keskeisessä roolissa paitsi oppitunnin aiheena (P12) myös vuorovaikutuksen välineenä (T7). Harrastusten ja kiinnostuksen kohteiden osalta monikulttuurisuus on erityisesti läsnä kolmessa kertomuksessa: jalkapallo tarjoaa tällä kertaa yhteisen ”kielen” espanjalaisen Fernando Michun kanssa (P11), yksi kirjoittajista kertoo ”massasta poikkeavasta musamaustaan” (T3) ja arvelee aasialaisen Candyn pitävän samantapaisesta musiikista, ja Taido on aasialainen itsepuolustuslaji (T10). Toki legot ja miniatyyrifiguuritkin (P5) ovat ulkomaista tuontitavaraa, vaikka varsinkin ensin mainitut ovat kuuluneet suomalaiseen lapsuuteen jo useamman vuosikymmenen ajan. Muita kirjoittajien mainitsemia suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumiseen (ks. Kaikkonen 2008) tai ylipäänsä suomalaisten nuorten globaaliin todellisuuteen liittyviä asioita ovat ”Facebookk” (P13) ja kebab (P4) sekä kuvaus ulkomaanmatkasta Djerbaan Tunisiaan, jossa kirjoittaja on oletettavasti käynyt (T7). Myös Münchenistä muuttaneesta pojasta kirjoittanut oppilas kuvauksesta päätellen tuntee kaupunkia jonkin verran (P2). Vakavampia aiheita edustavat sota (P6, T7) ja rasisminvastaisuus (T3).

Ulkomaille sijoittuvien kertomusten luoma kuva kansainvälisen koulun oppilaista ja monikulttuurisuudesta on kahtalainen. Tyttöjen kertomusten (T2, T4, T9) perusteella kansainvälisen koulun oppilas on itsekin muualta maahan muuttanut, avoin ja sosiaalinen. Omasta taustasta kertominen tarjoaa luontevaa keskusteltavaa, ja ulkomaille muutettuaankin voi harrastaa asioita, joista pitää. Sen lisäksi saa oppia uusia eksoottisia harrastuksia, kuten surffausta. Toisenlaisen maan, kulttuurin ja kielen kohtaaminen saattaa herättää tunteita: jännitystä ja hämmästyä, mutta myös ihailua ja innostusta. Kanadaan sijoittuva tarina (P10) kuitenkin nostaa esiin ulkomaille muuttoon

liittyviä ongelmia: siinä korostuvat kielivaikeudet ja ennakkoluulot, joita tulija saattaa kohdata. Kanada-kertomuksen mukavalta vaikuttava luokkatoveri on nimensä ja harrastustensa perusteella mahdollisesti paikallinen oppilas ja äidinkielen englannin puhuja, joka on ennakkoluuloinen muualta tullutta uutta oppilasta kohtaan.

Yllä on lyhyt katsaus siihen, miten monikulttuurisuus ylipäättään näkyy tarinoissa. Tästä eteenpäin keskityn pohtimaan toisesta puhumisen tapoja: keinoja, joilla samanlaisuutta ja yhteyttä sekä toisenlaisuutta ja toiseutta rakennetaan kertomuksissa, käytettyjen ilmausten sävyjä sekä sitä millainen kokonaiskuva muualta tulevasta oppilaasta ja kirjoittajista tältä pohjalta piirtyy.

Lähdin tarkastelemaan toisesta puhumista samanlaisuuden ja erilaisuuden käsitteiden kautta, koska identiteetin muodostamisessa samastuminen ja erottautuminen toisesta ovat keskeisessä osassa (Löytty 2005c; myös Hall 2011). Pian kuitenkin huomasin, että nämä käsitteet olivat ongelmallisia, samoin kuin tekstin sävyjen arvioiminen niiden pohjalta. Ensinnäkin oli vaikea sanoa, mitkä oppilaiden kuvaamista piirteistä olivat heille ”samanlaisuutta” ja mitkä ”erilaisuutta”: enhän voi tietää tai objektiivisesti päättää, miltä osin oppilaiden kertomukset ovat kuvauksia erilaisuudesta ja miltä osin samanlaisuudesta, ellei se käy selvästi tekstistä ilmi. Oppilaiden kirjoituksia analysoidessani vetoan helposti omiin kulttuurisiin käsityksiini ja stereotyyppioihin. Sleeterin ja McLarenin (1995, 14) sanoin ”anglo-eurooppalaiset arvot toimivat näkymättömänä vertailukohtana, jota vasten erilaisuus määritellään”. Toisekseen on vaikea arvioida, missä kohden toisenlaisuuden kuvaus on sävyiltään toiseuttavaa eli sellaista, että kirjoittaja asemoi erilaisuuden myös eriarvoisuudeksi, asettuen itse toista ylemmäksi (ks. Löytty 2005c). Erilaisuuden ja toiseuden käsitteet eivät ole synonyymejä: jälkimmäiseen liittyy aina valta-asetelma, kun taas ensimmäinen on kuvaileva termi. Toiseuttava katse tai kuvaus (representaatio) käyttää valtaa. Toiseuttaminen ei aina ole toista väheksyvää; myös ksenofilia, vieraan ihailu, on toiseuttavaa, sillä siinäkin toinen ei saa itse määrittää itseään, vaan joutuu alistumaan toisen toiveiden peiliksi. (Löytty 2005c.) Kolmas ongelma muodostui käsitteiden erilaisuus ja samanlaisuus kaksinapaisuudesta (ks. Hall 2002d): useimmissa kertomuksissa oli molempia aineksia, tai sitten niissä korostui näitä enemmän vuorovaikutus, joko sen luontevuus tai siihen liittyvät vaikeudet. Lisäksi olisi väärin ajatella, että kaikki kirjoittajat kuuluvat homogeeniseen ”meikäläisten” ryhmään (ks.

Löytty 2005c). Tutkimusluokan oppilaat ovat yksilöitä ja se, mikä yhdelle olisi erilaisuutta, saattaakin toiselle olla samanlaisuutta. Siksi erilaisuuden ja samanlaisuuden kuvauksia sekä toiseuttamisen ilmiötä on tarkasteltava tilannekohtaisesti (Löytty 2005c). Seuraavaksi muutama esimerkki, joiden kautta yllä esittämäni ongelmat tulevat hyvin ilmi.

Kertomus, joka on otsikoitu ”Jurmula” (P4), on lyhyt ja ytimekäs:

Hän voisi olla pieni ja hän olisi kotoisin Alibaba maasta.
 Kertoisin itsestäni että tykkään kebabista ja olen pieni.
 Kysyisin häneltä Alibaba maasta ja hänen vanhemmistaan.
 Toivoisin ettähän kertoisi Alibaba maasta ja muistakin asioista.
 Hän tuntuu mukavalta koska hän on Alibaba maasta ja syö kebabia.
 (P4, alleviivaukset lisätty)

Vähin sanoin luodaan karikatyyrimainen hahmo, kuin suoraan jostain pilapiirroksesta tai sarjakuvasta. Kirjoittaja hyödyntää tiettyyn maailmankolkkaan kytkeytyviä stereotyyppioita ja kertomusperinnettä ja piirtää kuvan Lähi-idästä tulleesta oppilaasta: Alibaba (hahmo Tuhannen ja yhden yön tarinoissa) ja kebab molemmat liittyvät mielikuvissa sinne. Mikäli kertomuksen uutta oppilasta verrattaisiin niin sanottuun perinteiseen suomalaiseen kulttuuriin, vaikuttaisi hän vahvan ”Alibaba maa”-korostuksen vuoksi kovin erilaiselta, siitä huolimatta, että pizza-kebab-ravintoissa syöminen on nykyisin oikeastaan osa suomalaista valtakulttuuria. Kertomus voisi olla tyyppiesimerkki toiseuttamisesta: toisen kustannuksella pilailusta hyödyntämällä stereotyyppisiä representaatioita. Kuitenkin kirjoittaja liittää uudelle toverilleen antamista piirteistä kaksi suoraan itseensä ja ne ovatkin siis yhdistävä tekijä, samanlaisuutta: ”Kertoisin itsestäni että tykkään kebabista ja olen pieni.” (P4) Entä sitten ”Alibaba maa”, edustaako se samanlaisuutta vai erilaisuutta? Kertomuksen viimeinen lause kuuluu: ”Hän tuntuu mukavalta koska hän on Alibaba maasta ja syö kebabia.” (P4) Onko tässä kyseessä erilaisuuden ihannoiti, toisenlaisen taustan arvostus vai samastuminen? Kertomuksen kokonaissävy johdattaisi ajattelemaan, että ennemminkin samastuminen. Tällöin karikatyyrihahmo onkin oppilaan oman identiteetin peili. Kertomus puolestaan on silloin tulkittavissa eräänlaiseksi vastapuheeksi, jossa pilailaan lopulta niiden (valtakulttuurin edustajien) kustannuksella, jotka tarkastelevat maailmaa yksipuolisten stereotyyppisten kuvien läpi, näkemättä jokaisen ihmisen yksilöllisyyttä (ks. Huttunen 2004).

Kaksinapaisen tarkastelutavan hankaluudesta puolestaan esimerkiksi käy kertomus ”Randomi Petestä” (P13). Samalla kertomuksessa käy ilmi vuorovaikutuksen merkitys toiseutta pohtiessa. Peteä kuvataan näin:

Uusi oppilas on tumma kikkara tukkainen poika, jolla on snapback (bostonbruins). Haluasin tutustua häneen, mutten tiedä kuinka. Hän osaa puhua ainakin ”huonosuomi” ja Espanjaa. (P13)

Tässä kuvauksessa erilaisuus tuntuu lähtökohtaisesti olevan korostuneemmassa asemassa: koska suomalaisuus nähdään vahvasti valkoisuutena (Rastas 2007b), tumman ihon mainitseminen rakentaa erilaisuutta, samoin kuin oppilaan ”huonosuomi”, sävyltään negatiivinen käsite jota käytetään ei-äidinkielisestä suomen kielen taidosta. Tällainen kuvaus ei ole neutraalia, vaan ihonvärin ja kielitaidon kantamien merkitysten vuoksi arvolatautunutta (ks. Löytty 2005c). Samaten vuorovaikutuksen vaikeus tuntuisi ainakin osittain johtuvan toisenlaisuudesta, vaikka niin ei suoraan sanotakaan. Kuitenkin kun selvitin snapback-sanan merkityksen Wikipediaa ja Googlea apuna käyttäen, alkoi tarina sisältää myös potentiaalista samanlaisuutta: muutamilla tutkimusluokan pojilla oli snapback-lippikset ahkerassa käytössä. Koska kyseisen kaltainen lippalakki liittyy hip hop -kulttuuriin, jonka parissa tummaihoisuus on arvostettu ja uskottavuutta luova piirre (Price 2006), voisi kertomus negatiivissävytteisestä ”huonosuomi”-sanasta huolimatta kantaa sisällään myös ihailua ja tutustumisen vaikeus saattaisi liittyä toista kohtaan tunnettuun kunnioitukseen ja ihailuun (ksenofiliaan) enemmän kuin erilaisuutta kohtaan tunnettuun epämääräiseen pelkoon (ksenofobiaan). Niin tai näin kertomuksessa on toiseuttavia piirteitä: sekä ulkonaisten erojen esille tuomista että selittämätöntä epävarmuutta toiseen tutustumisen suhteen. Kertomuksen yksinkertainen jako joko samanlaisuutta tai erilaisuutta korostavaksi jättäisi kuitenkin tärkeän sävyeron huomioimatta, ja lisäksi nimenomaan vuorovaikutukseen liittyvän epävarmuuden paitsioon.

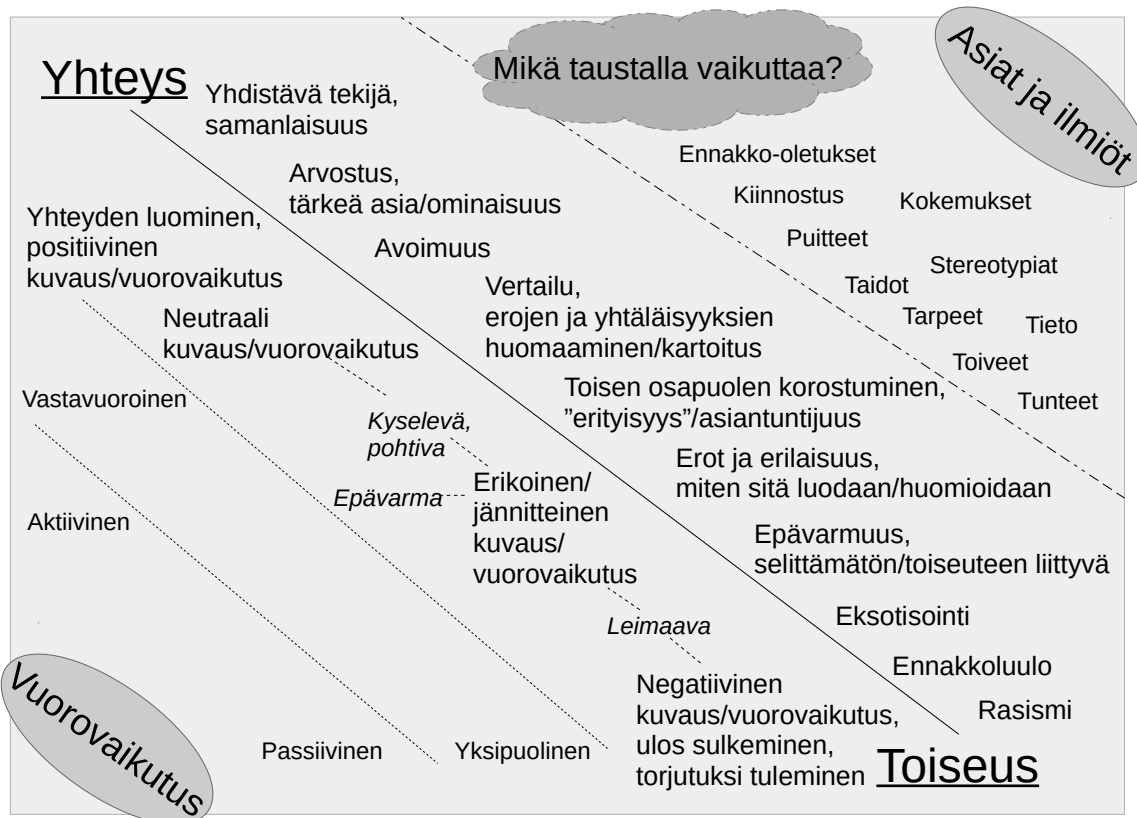
Pohtiessani minkälainen malli yhdistäisi sekä samanlaisuuteen tai erilaisuuteen että vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, huomasin muodostuvan ikään kuin kaksi ääripäätä: sellaiset kirjoitelmat, joissa korostuu samanlaisuus ja yhdistävät tekijät tai luonteva vuorovaikutus, sekä sellaiset tekstit, joissa erilaisuudella tai vuorovaikutuksen liittyvillä vaikeuksilla on keskeinen sija. Kaikki tekstit eivät suoraviivaisesti asetu

kumpaankaan ryhmään tai niissä on piirteitä kummastakin päästä skaalaa. Osa teksteistä asettuu epämääräisesti johonkin näiden kahden ryhmän välimaastoon.

Miettiessäni, miten vuorovaikutus ja samanlaisuus tai erilaisuus istuisivat samaan malliin, palaset loksahdivat lopulta paikoilleen: toiseuden vastakohta ei ole samanlaisuus vaan yhteys. Yhteydellä tarkoitan yhtäältä sitä, että kahdella ihmisellä on jotakin samanlaista tai yhteistä, jotakin mikä yhdistää. Toisaalta yhteys viittaa yhteyden luomiseen tai ylläpitämiseen, erilaisuuksien ylittämiseen. Usein nämä kaksi asiaa kulkevat yhdessä, mutta eivät välttämättä. Kumpi tahansa yhteyden muoto osaltaan poistaa toiseutta, joskin vuorovaikutuksella on sikäli painottuneempi rooli, että samanlaisuuskään ei auta, jos vuorovaikutus on kovin negatiivisesti sävyttynyttä. Toiseus puolestaan ei ole vain konkreettisia eroja vaan näkyy ennen kaikkea juuri vuorovaikutuksessa, jossa eroille annetaan merkitys (ks. Löytty 2005c). Kuvio 3 (s. 91) pyrkii kuvaamaan tätä vuorovaikutuksen sekä samanlaisuuksien ja erilaisuuksien yhteyttä, unohtamatta taustalla kohtaamiseen vaikuttavaa kontekstia. Konteksti luo kohtaamisen olosuhteet, jossa oma roolinsa on paitsi konkreettisilla puitteilla, myös niin yksilöihin itseensä kuin yleiseen mielipiteeseen liittyvillä tekijöillä: Millaisin toivein ja tuntein yksilö kohtaa toisen? Millaiset stereotyyppit ja ennako-oletukset ohjaavat kohtaamista? Missä paikassa ja mihin aikaan kohtaaminen tapahtuu? Lisäksi kieli ja kulttuuri, vaikuttavat kaiken tämän taustalla eikä niiden merkitystä sovi unohtaa, vaikka ne onkin jätetty mallin ulkopuolelle.

Mallin (kuvio 3) pohjalta oppilaiden kirjoitelmia tarkastellessa ensimmäinen tärkeä havainto on, että samassa kertomuksessa voi olla aineksia sekä yhteydestä että toiseudesta. Kertomuksessa kuvattu vuorovaikutustilanne saattaa jossain kohtaa olla hyvinkin yksipuolinen, mutta myöhemmin tapahtumat etenevät jommankumman osapuolen aktiivisuuden vuoksi siihen suuntaan, että yhteys syntyy ja etenee jopa vastavuoroiseksi ystävyudeksi asti. Tekstissä voi olla sekä melko neutraalia vertailua, että erilaisen ulkonäön korostunutta kuvailua, sekä toisen erikoisen harrastuksen ihailua että yhteisen harrastuksen löytymistä. Eksotisoivassa tarinassa jopa rassistiseksi luokiteltavaa ajattelua saattaa esiintyä yhdessä lauseessa, kun heti seuraavassa tuodaan esille arvostettavia luonteenpiirteitä. Toisesta puhumisen tavoissa on kuitenkin erotettavissa ääripäät: samanlaisuutta ja luontevaa vuorovaikutusta korostavat kertomukset sekä erilaisuutta ja epävarmaa vuorovaikutusta käsittelevät tekstit.

Seuraavaksi pohdin sitä, millaiseksi kuva toisesta ja itsestä näissä ääripäissä rakentuu ja millainen kuva toisesta syntyy teksteissä, jotka jäävät ääripäiden väliin.



KUVIO 3. Yhteyden ja toiseuden rakentuminen kirjoitelma-aineistossa.

Yhteyttä korostavissa kertomuksissa käytetään toisen kuvailuun ja vuorovaikutustilanteista kertomiseen paljon positiivisia ilmauksia, jotka kohdistuvat sekä uuden luokkatoverin luonteeseen ja ulkoiseen olemukseen että hänen käyttökseen ja taitoihinsa. Näissä kertomuksissa uusi oppilas on esimerkiksi ”kaunis, mutta luonteva” (T2) sekä ”pieni”, kuten kirjoittajakin (P4), ja hänellä on ”ihanat siniset silmät” (T5), ”kauniit ruskeat hiukset, pyöreähköt poskipäät ja tyylikäs pukeutumistyyli” (T6). Uusi oppilas on ”positiivinen” ja ”sosiaalinen ihminen”, joka ”juttelee kaikille” (T8), ”tervehtii iloisesti” (T4) ja ”hymyilee paljon ja näyttää aina iloiselta” (T9). Hänellä on ”pehmeä ääni” (T4). Hän on ”huumorintajuinen ja kiltti” (T2), ”tosi hauska” (P12) sekä ”tosi ahkera eikä luovuta helposti” (P11). ”Hän ei osaa oikein hyvin suomea, mutta kyllä hän osaa sitä tarpeeksi.” (P12). Lisäksi hän on ”tosi hyvä englannissa” (P12) ja ”todella hyvä uimari” (T2). Hän myös ”lupasi opettaa

[uudelle kaverilleen] surffausta ja se oli [tämän] mielestä ihan tosi hyvä idea” (T9) Lisäksi hänellä on hauska lempinimi ja ”omaa oikeaa nimeään hän ei kertonut, mikä on sinänsä aika siistiä” (T3) Kaiken kaikkiaan uusi luokkatoveri on siis ”aika hyvä tyyppi” (P3).

Myös luokkatoveria kohtaan esitetyt toiveet ja ennakko-oletukset ovat sävyiltään positiivisia:

Haluisin että kaveri olisi reilu ja ystävällinen millään muulla ei ole väliä. (P1)

haluisin että se on hauska ja kiva ja tyhmä niinku mä XD (P3)

Luulen, että Candy tykkää samantapaisesta musiikista kuin minä, ja hän on siksi tosi kiinnostava! (T3)

Toivon, että henkilö olisi hauska, luotettava ja todellakin tärkein juttu, sellainen aito, joka ei esitä tai lähde hädässä pois. (T6)

haluaisin sellaisen kaverin jonka, kanssa voi leikkiä ja olla oma itsensä. Hän olisi kiltti ja auttavainen. (T10)

Toivoisin että kaverini kertoisi avoimesti itsestään ja kotimaastaan. (T10)

Tekstit sisältävät toki myös neutraalimpaa taustasta kertomista ja vuorovaikutusta. Neutraaliin sävyyn puhutaan muun muassa uuden luokkatoverin suomalaisesta vanhemmasta, muuton syistä ja joissain tapauksissa ulkonäöstä. Myös entiseen kotimaahan ja aiempaan elämään sekä Suomeen sopeutumiseen liittyvät kysymykset ovat sävyiltään neutraaleja. Pitkä vertaileva keskustelu jalkapallosta (P11) on myös melko neutraali samoin kuin uuden maan ja uuden tuttavuuden kotimaan vertailu Suomeen ulkomaille sijoittuvissa kertomuksissa. Kahdessa kertomuksessa melko neutraaliksi tulkittava kuvaus on suuremmassa roolissa kuin selvästi positiivinen kuvaus:

Hän esittäytyi luokallemme ja sanoi harrastavansa ratsastusta ja eläimet ovat hänelle tärkeitä. Hän pitää samoista asioista kuin minä ja myös hänen harrastus on sama kuin minun. Ajattelin, että voisin pyytää häntä ulos ja keskustelisimme yhdessä meille tärkeistä asioista. [---] Haluaisin, että hän kertoisi perheestään ja minkälaisia tapoja hänellä on. (T5)

Luokalleni on tullut uusi oppilas eilen. Hän vaikuttaa mukavata. Hän on aika pitkä ja hoikka tyttö. Hänellä on siniset silmät ja vaaleat pitkät hiukset. Hänen nimensä on Zici. Haluaisin tutustua häneen. Voisin kertoa hänelle itsestäni ja opastaa koulussa ja auttaa häntä. (T11)

Yhteyttä korostavista teksteistä löytyy erikoisia tai jännitteisiäkin ilmaisuja, mutta vain yhdessä positiivisen tai neutraalin kuvauksen kanssa, ei itsessään korostuneesti. Monissa kertomuksissa uudelle kaverille annettu nimi on tavalla tai toisella erikoinen ja ulkomaalaisuutta edustava, kuten Masa Murkula (P1), Jurmula (P4), Fernando Michu (P10), Karim (P11), Candy (T3) ja Zici (T11) – tai sitten tehtävänantoon nähden korostuneen suomalainen Jorma (P3), ilman että syytä selitetään. Nimi ei kuitenkaan pahenna miestä (tai naista), vaan päinvastoin nimeen kiinnitetty huomio on positiivista, mikäli sitä ilmenee lainkaan. Omalla tavallaan erikoiseksi ilmaukseksi voidaan lukea toive, että uudella kaverilla olisi ”mielen vikast läppandeerust” (P3). Mielenvikaisuus jossain muussa yhteydessä voisi olla hyvinkin jännitteinen tai jopa negatiivinen leima. Ilmaus ei kyseisen kertomuksen kontekstissa kuitenkaan ole oikeastaan kumpaakaan, sillä kirjoittaja puhuu itsestään samaan sävyyn. Konteksti onkin aina huomioitava tekstin sävyjä pohdittaessa (Löytty 2005c). Erikoisiksi ilmauksiksi laskin myös sanat, joiden kautta eräs kirjoittaja pohtii, mahtaako uusi opilas olla: ”rauhallinen hiljaisuutta rakastava lukutoukka vai rasavilli kiljukaula” (T3). Yksittäin kummankinlainen kuvaus toisesta saattaisi olla leimaava. Kirjoittaja jatkaa pohdintaansa kuitenkin ”vaiko jotakin siltä väliltä” (T3). Esitystapa korostaakin lopulta avoimuutta toista kohtaan: kirjoittaja on valmis kohtaamaan toisen sellaisena kuin hän on, kuuluu hän sitten ihmistyyppinä jompaankumpaan ääripäähän tai, mikä todennäköistä, mihin tahansa ääripäiden väliin. Avoimuus vaihtoehdoille poistaa sitä jännitteisyyttä, jota muutoin saattaisi muodostua vahvoja leimaavia ilmauksia käyttäessä.

Ulkonäköön tai näkyviin eroihin liittyvät erikoiset ilmaukset ovat yhteyttä korostavissa kertomuksissa harvinaisia. Yhdessä kertomuksessa kaverin ihonväriin kiinnitetään erityistä huomiota:

Saan vieruskaverikseni tumman tytön. Hänen nimensä on Liia. Liia hymyilee leveästi, vaaleat hampaat näyttävät todella valkoisilta tummaa ihoa vasten. (T4)

Ihonvärin vahva esiin nostaminen ei kyseisen Brasiliaan sijoittuvan tarinan kansainvälisen koulun kontekstissa kenties ole niin leimaavaa kuin mitä suomalaisen luokkaan saapuvan oppilaan kohdalla olisi: suomalaisessa kontekstissa tummaihoisuus on edelleen poikkeus, kun taas Brasiliassa erilaisista etnisistä taustoista tulevat ihmiset ovat eläneet jo vuosisatojen ajan yhdessä (ks. Vatanen Campos 2012). Kirjoittajan kuvaus kuulostaa kauniilta: tumma iho ei näyttäydy haittana (kuten joissain muissa

kertomuksissa ja haastatteluissa) vaan pikemminkin korostaa leveää valkoista hymyä. Kertomuksen ja kuvauksen yleissävy on hyvin positiivinen. Toisaalta voidaan pohtia, liittyykö ihonvärin huomioimiseen kuitenkin aina jonkinlainen jännite ja historiallinen painolasti (Löytty 2005c). Voiko se olla vain neutraali tai samalla tavalla positiivinen havainto kuin vaikkapa toisen kauniin hiustyylin toteaminen? Jos ihonväriin liittyy voimakkaita positiivisia ajatuksia, onko silloin kyse vieraan ihailusta, ksenofiliasta, joka on myös pohjimmiltaan toiseuttavaa? (Ks. Löytty 2005c.) Toisaalta myös ”värisokeus”, tietoinen erilaisuudesta vaikeneminen, on ongelmallista (ks. Nieto & Bode 2008). Niin tai näin, tässä tarinassa ihonväri tuli korostuneesti näkyväksi – mielestäni hyvin positiiviseen sävyyn. Ulkonäkö ei kuitenkaan ole samalla tavalla tarinan keskiössä kuin eräässä toisessa tarinassa, jossa uusi oppilas lähtökohtaisestikin ”näyttää mukavalta”, ja jonka kirjoittaja toteaa:

Haluaisin näyttää hänet perheelleni ja olisi kiinnostavaa nähdä hänenkin perheensä
ennen tai myöhemmin. (T5)

Voi olla, että lainauksen sanavalinat ”näyttää” ja ”nähdä” ovat kirjoittajalle vain tavanomainen tapa ilmaista esittelemistä ja tutustumista. Liittäisin näyttämisen kuitenkin jossain määrin toiseuttaminen: toinen on ikään kuin jokin näyttelyesine, joka asetetaan muiden tutkailtavaksi. Suhde näytettävän, näyttäjän ja katselijoiden välillä ei ole tasavertainen. Sanojensa kautta kirjoittaja kenties tahatta rakentaa toiseuttavaa suhdetta. Sama kirjoittaja oli toisaalta huolissaan myös siitä, ”onko esimerkiksi ystävän eli tässä tapauksessa minun ulkonäöllä väliä” (T5). Tämän kirjoittajan maailmassa ulkonäöllä vaikuttaisikin olevan korostunut ja jännitteinen rooli.

Usein yhteyttä korostavissa kertomuksissa jännitteet liittyvät, edellä mainitun kirjoittajan tavoin, omaan itseen. Pohditaan vaikkapa miten voisi tulla huomatuksi:

Minun pitäisi varmaankin kertoa jotain huomoitavaa/hälyttävää itsestäni jos haluaisin
tutustua Candyyn. (T3)

Samoin mietityttää, kelpaako kaverille, esimerkiksi ”mitä hän ajattelee minusta itsenäni ja hyväksyykö hän minut tällaisena” (T3). Myös sukupuoli nostetaan esiin yhdessä tarinassa:

tosiaan hän on poika, mutta tulen paremmin toimeen poikien kanssa joten siinä ei ole
ongelmaa (T6)

Tämä kertoo siitä, että sukupuoli ylittävä ystävyys on näillä kuudesluokkalaisilla jossain määrin poikkeuksellinen ja jännitteinen tilanne. Myös sukupuoli luo toiseutta. Tutkimuksessa tosin on lähinnä kiinnitetty huomiota naisen toiseuteen, eli siihen, miten miestä pidetään oletusarvona, jota vasten naista tarkastellaan (ks. Löytty 2005c). Tässä toiseus kuitenkin liittyy normaalista poikkeavaan vuorovaikutukseen: tytöt ovat tällä kuudennella luokalla useimmiten tyttöjen ystäviä ja pojat ovat kavereita keskenään. Kirjoittaja tietää rikkovansa tätä normia ja tuo oman toiseutensa esiin samalla korostaen sukupuolten välisen jaottelun toiseuttavaa vaikutusta: ilman erillistä huomautusta sukupuolesta olisi kertomuksen kuvaus uudesta oppilaasta sopinut aivan mainosti tyttöönkin. Olen olettanut, että muissa tarinoissa kirjoittajat kertovat omaa sukupuoltaan olevasta uudesta luokkatoverista, vaikka se ei tekstistä suoraan kävisikään ilmi. Se, että tämä poikkeus nostetaan niin voimakkaasti esiin, vahvistaa tuota tulkintaa. (Ks. Löytty 2005c.)

Suoranaisia negatiivisia ilmauksia yhteyttä korostavissa teksteissä käytetään vain itsestä ja yhdessä tapauksessa rasismista. Negatiivissävytteisesti teksteissä puhutaan esimerkiksi omasta englanninkielen taidosta (T4), omasta huumorintajusta ja vitseistä (T3, T8) sekä ”nopeasti muuttuvasta mielestä ja huonoista hermoista” (T3). Lisäksi epäillään omaa kykyä oppia uutta taitoa, kuten surffausta (T9). Omiin heikkouksiin suhtaudutaan kuitenkin niin, että ne ovat ylitettävissä olevia asioita, joihin uuden toverin on vain totuttava. Ne eivät estä tai hidasta yhteyden muodostumista, ne vain on otettava huomioon. Ainoa vuorovaikutuksen esteeksi potentiaalisesti nouseva asia olisi rasismi: ”en siedä rasististen ihmisten seuraa kovin hyvin” (T3).

Yhteyden ja toiseuden välimaastoon asettuvien tekstien kautta käy ilmi, mikä merkitys on vuorovaikutuksen yksipuolisuudella tai toisen osapuolen korostumisella. Yhdessä kertomuksessa sävy on erittäin positiivinen ja kirjoittaja on todella innostunut kertomaan uudesta luokkatoveristaan ja Münchenistä, josta luokkatoveri on muuttanut. Kuitenkin vastavuoroisuus jää puuttumaan: omasta elämästä ei kerrota mitään muuta kuin että uusi luokkatoveri ”asuu lähellä minua ja kävelemme aina samaa matkaa kouluun” (P2). Tällöin voi pohtia, onko tuttavuudessa kyse vain vieraan ihailusta ja halusta kuulla tarinoita muualta; kiinnostuksesta ei niinkään toista ihmistä vaan hänen ”erityistä” taustaansa kohtaan. Pidemmän päälle tämä ei välttämättä riitä todellisen

yhteyden luomiseen tai ylläpitämiseen, vaikka toisen kokemusten arvostaminen sinänsä onkin hyvä lähtökohta yhteyden muodostumiselle.

Toisessa kertomuksessa kumpikin osapuoli kyllä pääsee ääneen, mutta nyt korostuvat kirjoittajan kiinnostuksen kohteet. Tulijan tausta huomioidaan ja selitetään, mutta sille ei anneta erityistä arvoa. Se ikään kuin vain neutraalisti todetaan, kun taas kirjoittajan omat harrastukset ovat tekstin keskeinen sisältö:

Hänen vanhempansa olivat muuttaneet Ruotsiin työn vuoksi, ja Juho sattui syntymään Ruotsissa. Hän sanoi myös, että osasi puhua hyvin ruotsia. Sitten hän pyysi, että kertoisin jotain itsestäni. Sanoin, että tykkäsin lukea ja rakennella kaikenlaista. Hän kysyi, mitä minä oikein rakensin? Kerroin, että tykkäsin rakentaa legoilla ja tehdä pienoismalleja ja miniatyyrifiguureja. Hän kysyi, että pienoismalleja teen ja mitä ovat miniatyyrifiguurit? Vastasin, että rakensin pienoislentokoneita ja miniatyyri tarkoittaa todella pientä taideteosta, mutta miniatyyrifiguurit ovat pieniä ukkoja, jotka maalataan itse ja niillä voi pelata miniatyyripeliä. Hän kysyi miten sitä peliä oikein pelataan, mutta sanoin, että kertoisin seuraavana päivänä. (T5)

Tässä tarinassa valta keskustelun aloittamiseen ja päättämiseen on kirjoittajalla. Toisen tärkein rooli on olla kyselijä, toisen asiantuntemuksesta kiinnostunut kuuntelija, ei niinkään tasavertainen keskustelukumppani. Yhteydestä jää jotakin puuttumaan, vaikka ei tekstissä toiseuskaan korostu: toisenlainen tausta ikään kuin todetaan ja sitten sivuutetaan. Tulijasta ei sanota mitään negatiivista, mutta ei mitään suoranaisten positiivistakaan – ellei hänen kiinnostustaan ja intoaan kysellä kirjoittajan harrastuksista lueta positiiviseksi kuvaukseksi. Sitä se ei kuitenkaan tunnu yksiselitteisesti olevan, varsinkin, kun tarinan päätös antaa sellaisen vaikutelman, että kirjoittaja kyllästyy kysymyksiin tai ainakin vastaamiseen.

Vuorovaikutukseen liittyvät ilmiöt ovat keskiössä myös kahdessa muussa tekstissä, joiden kautta voi hyvin tarkastella yhteyden ja toiseuden muodostumisen rajapintaa. Toisessa näistä tarinoista tutustuminen tuntuu aluksi vaikealta:

Haluaisin tutustua poikaan, mutta hän on ujo ja minä olen myös. Uusi oppilas istuu takapulpetilla ja ei puhu juurikaan mitään. Hänellä on räsyiset vaatteet, ja näyttää köyhältä. (P9)

Tutustumisen vaikeuteen vaikuttaa osaltaan toisen puhumattomuus, osaltaan kenties muu olemus: uusi oppilas on köyhän näköinen, passiivinen ja vetäytyvä. Lisäksi uusi poika ei osaa kovin hyvin suomea. Keskeisin syy lienee kuitenkin molemminpuolinen ujous, joka on toisaalta poikia yhdistävä tekijä. Tässä tarinassa tutustumiseen liittyvät

hankaluudet nähdäänkin tietyllä tavalla yhteisenä haasteena, eikä vain toisen osapuolen vikana. Siksi vuorovaikutuksen ongelmat eivät rakenna toiseutta samassa määrin kuin joissain muissa teksteissä. Toiseutta kertomukseen luovat tulijan räsyiset vaatteet ja ”ei hirveän hyvä” suomenkielentaito. Ne pannaan merkille, mutta ei oikeastaan negatiiviseen sävyyn, enemmänkin neutraalisti havainnoiden. Kielitaidosta puhutaan jopa positiiviseen sävyyn, sillä kirjoittaja arvelee toisesta, että ”hän oppii luultavasti nopeasti” suomea. Toisaalta räsyiset vaatteet ja köyhyys ovat melko vahvoja leimoja ja sikäli jännitteisiä ilmauksia. Köyhyys vaikuttaa lapsen sosiaalisiin suhteisiin, aiheuttaa osattomuutta ja altistaa kiusaamiselle (Lammi-Taskula & Salmi 2010) ja lapset usein häpeävätkin köyhän leimaa (Terveuden ja hyvinvoinnin laitos 2015). Tämän tarinan kontekstissa köyhyys ja suomen kielen osaamattomuuden osoittama maahanmuuttajuus esiintyvät yhdessä: kumpi tahansa yksinäänkin loisi toiseutta, yhdessä toiseus on vielä korostuneempaa. Tarinan keskeisin sanoma on kuitenkin, että näkyvät toiseuden merkit ja vuorovaikutuksen haasteet ovat ylitettävissä, koska yhteyden tarve on niitä suurempi:

Minä kerroin pojalle että harrastan pyöräilyä, juoksua yms. Ja että haluaisin uuden koulukaverin.
Kun oltiin pari päivää tutustuttu niin poika alkoi olla rohkeampi meistä tuli hyvät kaverukset ja yhdessä tehtiin vaikka ja mitä. (P9, alleviivaus lisätty)

Tässä tarinassa siis lopulta yhteys voittaa.

Toista yhteyden ja toiseuden rajapintaan sijoittuvaa tekstiä voisi kuvailla sanalla kyselytulva. Uutta oppilasta kuvataan lyhyesti positiiviseen sävyyn ja hieman kerrotaan myös itsestä, mutta suurin osa tarinasta muodostuu kysymyksistä. Näistä osa on selkeästi yhteyttä rakentavia, yhteisiä harrastuksia kartoittavia ja positiivista vuorovaikutusta edistäviä:

Vois kysyä siltä haluisiko se hengata mun kaa vaik. (P7)

Voisin kysyä tykkääkö se vaikka jalkapallosta tai seuraako se sitä telkkarista ja jos seuraa niin kuka on sen lempipelaja. ja sit voisko se tulla potkii joku päivä. (P7)

Jotkut kysymykset ovat luonteeltaan neutraaleja. Esimerkiksi ”missä se asui ennen” ja ”mihi uskontoon se kuuluu” ovat toisen taustan kartoittamiseen hyviä peruskysymyksiä – vaikkakin jälkimmäinen näistä on kirjoitelma-aineistossa ja kenties myös suomalaisessa kontekstissa melko poikkeuksellinen. Toiseutta tekstiin luovat jännitteiset kysymykset: ”Onko se luotettava” ja ”huijaako se kaikes”. Muissa kirjoitelma-

aineistojen teksteissä luotettavuuden kyseenalaistaminen liittyy epävarmuuteen, jota toista kohdatessa tunnetaan. Siksi liitän ilmiön toiseuttamiseen ja toiseuden kokemukseen. Toki luotettavuus on tärkeää missä vain ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja yhteyden muodostumisessa. Se, että asiasta kysytään suoraan ja melko voimakkain sanankääntein, on kuitenkin erikoista. Toisaalta on mahdollista, että toisen tarkastelu vastaparin luotettavuus–kaikessa huijaaminen kautta on vain yksi avoimuuden muoto. Kirjoittaja kysyy myös ”Onkohn se ilone aina vai painaako sitä jokin?” (P7). Ehkä näissä vastapareissa on kyse siitä, että kirjoittaja on avoin eri vaihtoehdoille samaan tapaan kuin aiemmin mainittu T3 pohtiessaan uuden oppilaan luonnetta. Toisaalta ”kaikessa huijaaminen” on sen verran vahva ilmaus, että sen käytön luulisi perustuvan johonkin ennako-oletukseen, stereotypiaan tai kokemukseen – tai sitten ilmaus vain kuuluu kuudesluokkalaisten pojan vuorovaikutusrepertuaariin samaan tapaan kuin toisen kirjoittajan toive ”ett sill ois mielen vikast läppandeerust ja et sil ois pokkaa tehä kaikkee” (P3). Niin tai näin, kertomuksen vuorovaikutuksessa uusi kaveri on kysymysten ja ehdotusten passiivinen kohde, eikä ainakaan vielä vastavuoroinen osapuoli. Hänen suhtautumisensa kysymystulvaan, sen ajoittain tungetteleviin kysymyksiin ja toisen lähentymispyrkimyksiin jää auki. Samalla auki jää myös se kumpi lopulta korostuisi, yhteys vai toiseus.

Toiseutta korostavissa teksteissä erottuu selkeästi kaksi tyyppiä: vuorovaikutuksen ongelmiin keskittyvät kertomukset ja eksotisoivat tarinat. Tutustumisen vaikeuteen liittyviä kertomuksia yhdistää se, että niissä keskeisessä osassa ovat jännitteiset ja negatiiviset ilmaukset sekä vuorovaikutuskuviot. Toisesta ei sanota paljoakaan positiivista ja sekin mitä sanotaan jää epävarmuuden tai jännitteiden jalkoihin. Toinen on esimerkiksi ”yksinäinen” (P8), puhuu ”huonosuomi” (P13) ja on ”ennakkoluuloinen” (P10), eikä vastaa odotuksia. Jopa tarina, jonka alussa toisesta sanotaan, että ”hän on todella mukava ja hauska, ainakin sen mukaan mitä olen saanut selville” (P8) jatkuu pohdinnalla, jossa eritellään erilaisia tutustumisen skenaarioita ja niihin liittyviä haasteita. Näissä skenaarioissa toisen käyttäytymiseen liitetyt odotukset eivät juuri tunnu istuvan yhteen positiivisen ensivaikutelman kanssa: niin suuttuminen kuin valehtelukin nähdään mahdollisina vaihtoehtoina.

Hän on aika yksinäinen koska hän on juuri tullut. Olen miettinyt jo pitkään miten tutustuisin häneen. Menisinkö hänen luokseen ja tervehtisin vai odottaisinko että hän tulisi puhumaan minulle. Jos menisin tervehtimään häntä miten hän vastaisi, minkälainen

hän on oikeasti. Olisiko hän vain hiljaa vai alkaisiko hän puhumaan. Mitä jos hän suuttuisi minulle? Vai pitäisikö minun kertoa itsestäni ennen kuin alkaisimme juttelemaan kunnolla. (P8)

Vaikka hän valehtelisi niin uskoisin vaikka se ei kuulostaisi oikealta. En kysyisi mitään vaan antaisin hänen kertoa sen minkä haluaisi. (P8)

Toisessa kertomuksessa sellaisetkin uuden oppilaan piirteet, joita muualla pidetään positiivisina, näyttävät negatiivisina, koska uusi tulija ei vastaa kirjoittajan ennakkoletuksia:

Olin kuvitellut, että hän olisi hirveän ujo, hiljainen ja muutenkin sellainen kuin uudet oppilaat yleensä ovat. Hän ei vastannut arveltuja odotuksiani. Hän olikin hyvin puhelias, reipas, tuli heti muiden kanssa juttuun. Hän näytti saavan myös heti kavereita. Olin hämmentynyt. En tiennyt haluaisiko hän edes puhua minulle. En tiennyt myöskään sitä, mitä kertoisin itsestäni. Tulisiko hänestä ikinä kaveriani? Hyväksyisikö hän minut sellaisena kuin oikeasti olen? Minä mietin näitä kysymyksiä, mutta muilla ei näyttänyt olevan niitä ongelmia. Näytti siltä, että hän hyväksyi kaikki muut kavereikseen, mutta jätti minut ulkopuolelle. Olenko jotenkin erilainen kuin muut? (T1)

Yllä olevasta lainauksesta välittyy voimakkaasti toiseuden kokemus. Joissain tutustumisen vaikeuteen liittyvissä teksteissä toiseus näyttää epävarmuutena paitsi toista kohtaan myös omaa arvoa kohtaan: ”Sanoisinko itsestäni valheita jotta olisin ”coolimpi” vai kertoisinko oikeasta minästä.” (P8). Lievimmillään epävarmuus on jokseenkin selittämätöntä, kuten jo aiemmin esittelemässäni ”Randomi Pete” (P13) tarinassa, jossa kirjoittaja haluaisi tutustua, muttei tiedä kuinka. Vahvimmillaan epävarmuus johtaa pohtimaan omaa olemusta. Tällöin toiseuden kokemus käynnistää oman identiteettityön, mikä voi olla kasvattava vaikkakin kipeä kokemus (ks. De Fina 2011; Ziehe 1991). Huonoin tilanne on silloin, jos syyn nähdään olevan ainoastaan toisessa: ”haluaisin hänestä ystävän mutta hän on ennakkoluuloinen” (P10). Toiseen lyödään leima, jonka yli tai ympäri on vaikea päästä, vaikka yhdistäviä asioita löytyisikin – kuten yhteinen skeittauharrastus kyseisen kirjoittelman kontekstissa.

Kolmen yllä esitellyn tarinan osalta tutustuminen jää haaveeksi tai pohdinnan tasolle. Vain yhdessä tutustumisen esteet ja siihen liittyvä epävarmuus kaikesta huolimatta ylitetään. Sekä ”Randomi Petestä” kertovassa tarinassa (P13) että Kanadaan sijoittuvassa kertomuksessa ennakkoluuloisesta Mikesta (P10) tutustumisen keinoja ei juuri pohdita, vaan vain sitä, mitä voisi tehdä, jos tutustuminen kuitenkin jotenkin tapahtuisi. Yhteys jää kokonaan muodostumatta, koska puolin tai toisin ei ole taitoa tai

halua aktiivisestisesti heittäytyä vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Miken tapauksessa kirjoittaja ilmeisesti kokee, että aloitteen olisi tullava Miken puolelta – kenties hän on itse jo yrittänyt ja tullut torjutuksi: miten muuten hän ”tietäisi” Miken olevan ennakkoluuloinen? Kirjoittaja ei nimittäin lainkaan selitä tai pohdi miksi Mike on ennakkoluuloinen, tai miten se näkyy. Omaa osuuttaan, kuten vaikkapa omaa antipatiaansa englanninkieltä kohtaan, kirjoittaja ei tunnu huomaavan: vaikeuksien syy vieritetään yksin Miken harteille.

Tutustumisen tapoja kovasti pohtiva teksti (P8) on kenties hivenen lähempänä yhteyttä: siinäkin aktiivinen ja vastavuoroinen tutustuminen jää puuttumaan, mutta ainakin kirjoittaja on avoin erilaisille vaihtoehdoille ja osoittaa kykyä reflektoida tutustumiseen liittyviä asioita (ks. Kaikkonen 2008) – onhan niin, että kulttuurienvälinen kohtaaminen ei aina suju mutkitta ja sellaiseenkin mahdollisuuteen on hyvä varautua, että kaikki ei menekään suunnitelmien mukaan. Tekstistä vahvasti esille nousevat valehtelun ja aitouden teemat, samoin kuin skenaario, jossa yksinäinen uusi oppilas ”suuttuisi” tuttavuutta hierovalle, herättävät kuitenkin kysymyksiä. Mitä syytä toisella olisi suuttua, jos häntä lähestytään ystävällisesti? Miksi valehtelu näyttelee niin isoa roolia läpi koko tarinan? Miksi kirjoittaja olettaa toisen valehtelevan, ja miksi hän uskoisi valehtelijaa, vaikka epäilisi jutun totuutta? Jos kirjoittaja on otsikkonsa mukaisesti todella kirjoittanut ulkomailta tulleesta oppilaasta, niin ilmaiseeko hän implisiittisesti ennakkoluulojaan ulkomailta tulevien oppilaiden sosiaalisia taitoja ja rehellisyyttä kohtaan? Kenties aiheesta kirjoittaneella on jotain konkreettista kokemusta kulttuurienvälisen kohtaamisen haasteista, tai sitten hänelle muodostunut kuva on seurausta jostain sellaisesta median tai muun lähteen esityksestä, jossa toisenlaisen kohtaaminen on kuvattu pulmalliseksi. Käsitykset toisesta muodostuvat sekä omista kohtaamisista että kulttuurillisissa representaatioissa, jotka yhdessä vaikuttavat siihen millaisin odotuksin ja ennakkoasentein toista lähestymme (Löytty 2005b). Mikäli käsitys on negatiivinen, tekee se kohtaamisestakin helposti ongelmallisen. Ikävimmässä tapauksessa on niin kiinni omista pohdinnoissa, ettei edes havainto toisen yksinäisyydestä saa toimimaan sen poistamiseksi. Kertomusta voisi kenties tarkastella kuvauksena monitulkintaisuuden sietokyvyn ylittymisestä, josta Kaikkonen (2008, 149) kirjoittaa seuraavasti:

Ihminen joutuu tilanteeseen, jossa hän kokee liian paljon uutta ja vierasta yhdellä kertaa, eikä enää tiedä miten toimia, eikä hän kykene riittävästi ennustamaan toisen ihmisen käyttäytymistä.

Toiseuden kokemus ja siihen liittyvät tunteet, kuten jännitys ja hämmennys sekä pettymys ovat kirjoitelma-aineistossa voimakkaimmillaan kertomuksessa Saarasta (T1). Jo torjutuksi tulemisen pelko voi lamaannuttaa ja estää yhteyden muodostumisen (P8). Ulkopuolelle jätetyksi tulemisen kokemus on vielä vaikeampi tilanne. Se tekee varovaiseksi suhteessa toiseen ja epävarmaksi suhteessa itseen. Toiseuden ylittämiseen vaaditaan tällöin paljon: tässä kertomuksessa esimerkiksi aktiivisuutta ja sinnikkyyttä sekä yhteisen jutunaiheen löytymistä.

Rohkaistuin ja menin hänen luokseen. Kerroin hänelle nimeni, ikäni, sen mitä harrastan ja muita taustatietojani. Olisin toivonut, että hän olisi kertonut itsestään samoja asioita, joita minä kerroin hänelle. Mutta hän sanoi vain, että hänen nimensä on Saara. Olin lievästi sanottuna pettynyt. Kysyin varovasti, oliko hänellä harrastuksia. Hän sanoi, että hän harrasti tanssimista. Minä sanoin, että minäkin harrastan tanssia. Selvisi, että käymme samassa tanssipaikassa. Hän näyttikin hieman tutulta ja samalla muistin, että hän oli se tyttö jota minä en tuntenut, kun olin käynyt tanssissa. Vähitellen hän alkoi kertoa itsestään yhä enemmän. Aloimme jutella yhteisestä harrastuksestamme, josta me molemmat pidimme. Keksimme, että voimme alkaa käymään yhdessä tanssiharkoissa. Lopulta meistä tulikin hyvät ystävykset ja meillä oli hauskaa viettää yhdessä aikaa. (T1)

Yhteinen tanssiharrastus avaa keskusteluyhteyden ja tien yhdessä tekemiseen ja lopulta jopa ystävyyteen. Vuorovaikutuskyky ja -halu (ks. Kaikkonen 2008) sekä yhteisten asioiden löytyminen ovat avain toiseuden ylittämiseen. Myös vastavuoroisuus näyttäytyy tämän tarinan valossa erittäin tärkeältä tekijältä – sen puuttuminen voisi johtaa luovuttamiseen, mikäli kertojan tarve yhteyteen ei olisi niin suuri. Periksi antamattomuuden johdosta kertomus saa onnelliseen loppuun. Kertomuksen kokonaissävyn luojina keskeisemmän sijan säilyttävät kuitenkin tunnelmaltaan aivan toisenlaiset, kipeät ja vaikeat erilaisuuteen ja ulkopuolisuuteen liittyvät pohdinnat.

Vuorovaikutuksen vaikeuksiin liittyvien tekstien ohella toinen vahvasti toiseutta esiin nostava ja luova tekstityyppi olivat eksotisoivat tarinat. Löytty (2005b, 91–92) kuvaa eksotisointia ”rotuun” liittyväksi ja siihen kietoutuvaksi toiseuttamisen lajiksi. Eksotisoivassa tekstissä kuvauksen kohteena on ensisijaisesti se, mikä on ”meidän” näkökulmasta outoa. Myös esimerkiksi luonnollistaminen, primitivisoiminen, estetisoiminen, erotisoiminen sekä stereotyyppittely ovat rodullistamista lähellä olevia

toiseuttavia esitystapoja. (Löytty 2005b.) Kahdessa aineiston kertomuksessa onkin havaittavissa piirteitä näistä rodullistamisen tavoista.

Tarkasteltaessa eksotisoivia kertomuksia voidaan todeta, että näissä tarinoissa on paljon sävyiltään positiivisia ilmauksia, etenkin mikäli niitä verrataan teksteihin, joissa toiseus syntyy vuorovaikutuksen vaikeuksien vuoksi. Huomionarvoista tosin on, että varsinkin ”salaperäisen pojan” (P6) kohdalla positiiviset asiat kytkeytyvät usein tavalla tai toisella erilaisuuteen tai outouteen: toiseuttaminen voikin olla luonteeltaan myös ihailevaa (ks. Löytty 2005b). Kertomuksissa on jonkin verran toisen taustaan ja taitoihin liittyvää neutraalia kuvausta ja pohdintaa. Paljon painoarvoa saavat kuitenkin erikoiset ja jännitteiset ilmaukset. Lisäksi tapa, jolla uudesta oppilaasta ja hänen taustastaan paljastuu – tai arvataan – pikkuhiljaa lisää, pitää kertomuksissa yllä tiettyä jännitystä, mikä lisää toiseuden tuntua. Negatiiviset ilmaukset kytkeytyvät kertomuksissa toisenlaisuuteen, mutta niitä ei ole kovin paljoa. Tekstien sävy pysyykin vahvasti positiivisena, mutta lähtökohtaisesti toiseuttavana. Vuorovaikutus on melko yksipuolista: toisen tausta ja tarina kiinnostavat kovasti, mutta oma tarina jää ainakin jossain määrin sen varjoon.

Salaperäinen poika -niminen kertomus (P6) on otsikkonsa veroinen. Tarina on täynnä kaikkea ihmeellistä, outoa ja poikkeavaa – niin ulkonäön, elämäkokemuksen kuin kielenkin osalta. Ensinnäkin poika on tummaihoisen:

Hän on varmaan nigeriasta, tai jostain muualta lämpimästä koska hän on tummaihoisen.
Se ei haittaa koska hän on todella rento ja hauska. (P6)

Katkelma, paitsi luo stereotyyppistä kuvaa tummaihoisista (jotka kaikki tulevat jostain lämpimästä), on selvästi rasistinen: jälkimmäinen lause antaa ymmärtää, että tumma iho on oletusarvoisesti haitta, joka vaatii vastapainokseen voimakkaan positiivisia ominaisuuksia. Samanlaiseen tummaihoisuuden implisiittiseen huonommuuteen kiinnitin huomiota Adan haastattelussa. Kirjoitelma-aineiston joukossa tämä on ainoa selvästi rasistinen kommentti. Samalla se on tämän kertomuksen ainoa selkeästi negatiivissävytteinen ilmaus.

Monet salaperäisen pojan erikoisista piirteistä vaikuttaisivat olevan kirjoittajan näkökulmasta positiivisia asioita:

En tiedä miten hänet on kasvatettu kun hän on niin mukava. Voi olla että hänen äidillään tai isällään on ollut joku vamma ja hän on sitä kautta oppinut auttamaan aina toisia. (P6)

Hänellä on myös outo arpi poskessa. Ehkä se on tullut sodasta! jos hän on vaikka saudiarabiasta vai mikä nyt onkaan. Hänen elämänsä on varmaan ollut tosi jännittävä.
(P6)

Poika on aika lihaksikas. Hän varmaan harrastaa jotain missä pitää olla voimakas
(P6)

Keskimmäisen katkelman kuva elämästä sodan jaloissa on varsin estetisoitu: eläminen sodan keskellä tuskin olisi ainakaan mukavalla tavalla jännittävää. Samoin estetisoivaa tai jopa erotisoivaa on pojan kuvaaminen sanoilla ”lihaksikas” ja ”voimakas”. Tarinasta välittyy myös tietty luonnollistaminen, primitivisoiminen ja eksotisoiminen, kun toisen elämä esitetään ”alkuasukasmaisena”: instituutioista, nykypäivästä ja kirjoittajalle tutusta maailmasta erillisenä. Kirjoittaja esimerkiksi olettaa, että avuliaisuus on opittu käytännön kautta (ja hyvin erikoisesta syystä), ja että kouluoppimista on tuskin ollut lainkaan:

Hän on varmaan päässyt kouluun ensimmäisiä kertoja nyt täällä koska hän ihmettelee kokoajan kaikkea. (P6)

Todellisuudessa nykypäivänä koulua koskaan käymättömät lapset alkavat olla maailmanlaajuisestikin harvinaisuus, vaikka toki kriisialueilla koulunkäynti voi olla parhaimmillaankin katkonaista ja opetuksen laatu vaihdella paljonkin (UNDP 2014). Kirjoittaja kuitenkin toisintaa suomalaisten stereotyyppistä kuvaa kouluja käymättömästä pakolaisesta (ks. Taloustutkimus 2015). Tulijan äidinkieli puolestaan on jokin eksoottinen, kirjoittajalle tuntematon kieli:

Kerran hänen äiti ja isä tuli koululle ja hän puhui heille jotain ihan ihme kieltä! Hän puhuu kuitenkin suomeakin aika sujuvasti. (P6)

Kaikkea edellä esitettyä vasten se, että poika puhuu suomea, on melkoinen ihme, vaikka se varsin neutraaliin sävyyn todetaankin. Ehkä erojen luettelun ja villien arvausten jälkeen kirjoittaja tarvitsi jotain, mikä voisi yhdistää ja toimia siltana. Vuorovaikutuksen osalta lähimmäksi yhteyttä päästään silloin, kun arvailu hetkeksi taukoaa ja kirjoittaja sen sijaan pohtii, mitä itsestään kertoisi ja kuinka voisi pyytää toisen mukaan uimaan tai katsomaan kisojaan. Kokonaisuudessaan tarinassa kuitenkin korostuu toiseus, joka nähdään kiinnostavana, ja josta on kaikenlaisia stereotyyppioita ja oletuksia, mutta ei mitään varmaa tietoa. Tietyllä tavalla juuri yksipuolinen arvailu ja todellisen vuorovaikutuksen puute pitää yllä tarinan jännittävyyttä: olisivathan esimerkiksi uuden

oppilaan avuliaisuus tai hänen arpensa voineet saada paljon pienemmän painoarvon ja vähemmän erikoisen selityksen, jos kirjoittaja olisi veikkailujen sijaan antanut tarinansa henkilöhaahmon puhua. Toisen eksotisoiminen etäännyttää, tekee toisesta omien mielikuvien, fantasioiden ja seikkailunhalun peilin (ks. Löytty 2005c). Tällöin vastavuoroinen vuorovaikutus ja sitä kautta saatava aito tieto toisesta on vähemmän tärkeää. Tätä vasten huomionarvoista on, että neutraalimmankaan tiedon merkitystä ei kertomuksessa ole ihan täysin unohdettu: ”haluaisin tietää [---] myös hänen uskontonsa että osaisin käyttäytyä sen mukaisesti.” (P6).

On mielenkiintoista pohtia, miksei uskonnon suhteen lähdetä arvuuttelemaan samaan tapaan kuin muiden asioiden kanssa. Onko uskonto ilmiönä kirjoittajalle sen verran vieraampi, että tietoa tai stereotypioita arvauksien pohjaksi on vähemmän? Vai onko kirjoittajalle kenties muodostunut jonkinlainen käsitys uskonnon tärkeydestä, niin että hän haluaa mieluummin kysyä kuin pelata ennakko-oletusten pohjalta? Uskontokysymys heijastelee maailmanuskontojen jakson ryhmätehtäviä, joissa nostettiin esiin uskonnon merkitystä yksilöille ja heidän käyttäytymiselleen. Kahdessa kirjoitelmassa opetus vaikuttaisi saaneen kaikupohjaa – tässä enemmän kuin toisessa (P7), sillä tarvetta tietää toisen uskonnosta myös perustellaan.

Toinen eksotisoiva tarina kertoo Lin-tytöstä, joka on kotoisin Afrikasta, Tunisiasta. Hänen kohdallaan eksotisointia on ehkä hieman vähemmän ja esimerkiksi positiiviset kuvaukset eivät ole niin vahvasti kytkeytyneitä erilaisuuteen. Kuvauksissa kuitenkin vilahtelee ilmauksia, jotka ovat hyvin erikoisia. Kertomuksen alkupuolella Lin esitellään seuraavasti:

Tyttö astui luokkaan epäröiden ja varovasti. Hän oli ujo. Tyttö oli noin 156cm pitkä, kiharat tummanruskeat hiukset, suuri piirteiset kasvot, ja silmälasit. Vaatetus oli kuin villinlaisella, mutta silti niin uskovaisella. Hän oli varmasti ulkomailta. Tyttö oli hoikka ja siro ruumiiltaan. (T7)

Lainauksessa on sekaisin tuttua ja erikoista: kuka tahansa kuudesluokkalainen voisi olla ujo, keskipitkä, silmälasipäinen, ruskeatukkainen, hoikka ja siro. Kaksi lyhyttä virkettä kuitenkin heittää koko kuvauksen erilaiseen valoon: ”villinainen”, ”uskovainen” ja ”varmasti ulkomailta” luovat vahvasti kuvaa toiseudesta. Uuden oppilaan pukeutumisesta kertova lause tuntuu todistavan, että oppilas on ulkomailta – mikään muu osa kuvauksesta ei sitä lukijalle kertoisi, vaikka on mahdollista, että kirjoittajan mielessä kihara tumma tukka ja suuripiirteiset kasvot ovat liittyneet ulkomaalaisuuteen.

Se, mitä uuden oppilaan vaatetuksesta ja ”uskovaisuudesta” sanotaan, oli niin erikoista, että minun oli pakko käydä kysymässä kirjoittajalta, mitä hän oli sillä tarkoittanut. Minun käsitemaailmassani ”villinainen” ja ”uskovaisuus” – molemmat jo yksinään erikoisia ilmauksia – eivät istuneet yhteen. Sanakirjojen valossa ilmauksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että sanaa uskovainen pidetään sävyiltään halventavana (MOT Kielitoimiston sanakirja 2014) ja se liitetään ensisijaisesti kristinuskoon (Nurmi 1998). Tosin olen myöhemmin havainnut, että sanaa käytetään myös islamin yhteydessä ainakin Hämeen-Anttilan (2013) uudessa Koraani-suomennoksessa, jota on luettu Yle radio 1:ssä kevästä 2015 alkaen (YLE Areena 2015). Oppilaan kuvaus ei oikein tuntunut istuvan kristittyihin, sillä kristinuskoon harvemmin liittyy vahvoja pukeutumissääntöjä, ainakaan kuudesluokkalaisten tyttöjen osalta. Monissa muissa uskonnoissa pukeutumisella on huomattavasti suurempi merkitys uskonnollisessa identifioitumisessa. Kirjoittaja sanoikin tarkoittaneensa, että tytöllä oli päällään jonkinlainen uskontoon liittyvä kaapu tai huivi, jokin toiseen uskontoon (ei siis kristinuskoon) liittyvä vaate.

Uskonnon jaksolla olimme katselleet kuvia eri tavoin pukeutuneista ihmisistä, esimerkiksi munkinkaapuisista buddhalaispojista ja musliminaisista joiden puku ulottuu nilkkoihin asti. Islamilaisnaisten huivin käytöstä oli myös ollut puhetta – ja opetusta elävöittäkseni olin islam-aiheisen tunnin ajan pitänyt huiviani symbolisesti pääni peittona. Mahdollisesti kirjoittaja on myös itse vierailutunisiassa, joka myöhemmin paljastuu uuden tytön kotimaaksi, ja nähnyt siellä käytettävän uskontoon liittyviä vaatteita. Tarinan kokonaisuutta tarkasteltaessa onkin todennäköistä, että huomiota herättävä pukeutuminen liittyy stereotypiaan islamilaisten naisten vaatetuksesta. On kuitenkin erikoista, että uskonnollinen pukeutuminen rinnastetaan ”villinaiseen”. Olisi ollut mielenkiintoista keskustella kirjoittajan kanssa vielä tarkemmin siitä, mitä hän sanalla halusi kuvata. Etuliite ”villi-” on vahvasti primitivisoiva ja luonnollistava termi: villinainen herättää minussa mielikuvia viidakossa elävistä heimoista ja metsästäjäkansojen nahkavaatteisista jäsenistä, eikä Kotimaisten kielten keskuksen näkemys eroa siitä kirjoittajan (2014) ei suoraan löydy sanaa villinainen, mutta sanan villi yhdeksi merkitykseksi se antaa ”luonnonkansojen jäsen”, ja ”villi-ihmisen” käytöstä puolestaan kuvataan sanoilla raaka, karkea ja sivistymätön. Sanan kaiku on siis kovin kulttuuri-imperialistinen ja

negatiivinen. Muu kuvaus ei tunnu sopivan kovin hyvin yhteen sanan kanssa: esimerkiksi silmälasit ja englanninkielentaito istuvat huonosti ”villinaisen” leimaan.

Negatiivissävyisten sanojen käyttäminen saattaa olla jossain määrin tahatonta, sillä kuva, joka tulijasta muuten annetaan, on positiivinen. Myöhemmin tekstissä hänestä kerrotaan, että hänellä on ”helisevä ääni”, ja että hän ”mukava tyttö”, johon ”voi luottaa”. Tämän kirjoittajan kohdalla voidaankin todeta, että hänelle toisenlainen uskonto ja sen näkyminen ulospäin on kenties erityisen toiseuttava tekijä, tai että hänelle muodostunut sanavarasto ei anna tarpeeksi välineitä aiheen neutraalimpaan käsittelyyn. Hatcherin (1995, 107) ajatuksia vapaasti suomennettuna lainaten:

Yhteisö tarjoaa lapsille vahvasti latautuneita rasistisia käsitteitä, mutta niiden käyttö ei välttämättä tarkoita sitoutumista niihin rasistisiin ideologioihin, joiden parissa sanat ovat saaneet alkunsa. Lapset tosin saattavat tiedostaa sanojen negatiivisen merkityksen ja hyödyntää sitä [kiusaamis- tai ristiriitatilanteissa].

Muita kirjoittajan toisesta esille nostamia erikoisia asioita ovat ”kummallinen nimi”, Lin, jonka kirjoittaja ei ole tiennyt voivan olla tytön nimi (kirjoittaja on lukenut kirjaa, jossa se on pojan nimi) sekä Linin erikoinen käytös:

Tyttö istui viereeni. Hän ei katsonut, tai vilkuillut minua. Nukkuiko hän? Tökkäsin tyttö varovasti käteen, hän säpsähti ja silmälasit putosivat nenänvartta pitkin. sanoin hänelle: ”Hello.” Tyttö katseli minua oudosta ja vastasi sitten: ”Hello”. (T7)

Jonkinasteisia jännitteitä liittyy myös siihen, että tyttö ei osakaan suomea, vaan hänen kanssaan täytyy kommunikoida englanniksi: ”apua tästä esittelystä tulee vaikeaa!” (T7). Myös se, että Linin kotimaassa on sota ja että hän on tullut Suomeen ”maanpaon vuoksi”, ovat useimpien suomalaislasten kokemusmaailmassa eksoottisia asioita. Kirjoittajan asenne erikoisia asioita kohtaan ei kuitenkaan vaikuttaisi olevan negatiivinen, vaan pikemminkin neutraalin pohtiva, välillä hieman epävarma:

Yksi asia jäi minua vaivaamaan, miksi hän oli täällä, eikä Afrikassa?
Epäröin kysyä sitä, kunnes se vain lipsahti suusta. Mutta sanoin sen suomeksi eikä hän ymmärtänyt. Toistin kysymäni englanniksi. Tyttö epäröi hetken, varmaan mielti että voisiko hän vielä luottaa minuun, uuteen ystävään. (T7)

Kuten yllä käy ilmi, kirjoittaja suhtautuu vuorovaikutuksessa vastaan tuleviin kielellisiin ongelmiin alun hämmennyksen jälkeen varsin neutraalisti. Samaa kertoo myös seuraava lainaus:

Esittelin itseni [Neeaksi], mutta hän ei osannut sanoa nimeäni oikein, ei se mitään, kirjoitetaan minun nimenikin yleensä ”[Nea]” ja se on väärin. Huomautan aina kaikille että se on kahdella [ee]:llä. (T7)

Toisin kuin toisessa eksotisoivassa kertomuksessa, tässä tarinassa ollaan avoimempia toisen kokemuksille ja tämän tunteille annetaan enemmän arvoa. Esimerkiksi se, että ymmärretään toisen epäröivän ennen uudelle ystävälle uskoutumista ja annetaan sille tilaa, kertoo perspektiivinvaihtokyvystä (ks. Kaikkonen 2008). Samoin myötätunto, vaikka pienikin, toisen raskasta sotakokemusta kohtaan on osoitus empatiakyvystä (ks. Kaikkonen 2008): ”Olin surullinen hänen tarinastaan, mutta sinänsä iloinen, että sain tutustua Liniin.” (T7).

Tässä kertomuksessa yhteys lopulta muodostuu vahvaksi. Vaikka kertomuksessa ei suoraa vastavuoroista vuorovaikutusta kuvatakaan, ja alkuun uudella oppilaalla on melko passiivinen rooli, hänelle annetaan kuitenkin enemmän tilaa olla oma itsensä ja vähemmän valmiita leimoja kuin toisessa eksotisoivassa kertomuksessa. Molemmilla kertomuksen osapuolilla on myös yhteiseen suhteeseen jotain annettavaa: Kirjoittaja saattaa tutustumisen alkuun, kertoo itsestään ja tarjoaa apua koulunkäyntiin uudessa maassa. Lin puolestaan uskaltaa luottaa uuteen ystäväänsä, kertoo itsestään ja taustastaan, ja tarinan lopuksi toimii matkaoppaana yhteisellä lomamatkalla kotimaassaan.

Ei mennytkään kauaa, kun kesä tuli, ja menimme Linin kanssa käymään lomalla Tunisiassa. Kaikki Djerban kauppiaat ja asukkaat tervehtivät Liniä iloisesti. Kävimme katsomassa Linin ystävää, joka omisti krokotiili tarhan. Ja niin meistä tuli parhaat kaverit. (T7)

Sinänsä sodan ja maanpaon surullisen tarinan jälkeen kertomuksen loppu vaikuttaa utopistisen onnelliselta. Lapsen maailmassa sodan pitkäkestoisia vaikutuksia ei välttämättä ymmärretä. Toisaalta arabikevään tapahtumat olivat kenties jääneet kirjoittajalle mieleen, ja tuolloinhan vaikutti siltä, että tilanne rauhoittuisi nopeasti. Olennaisempaa kuin pohtia kirjoittajan käsityksiä sodasta, on kuitenkin se, että tässä osassa kertomusta Linin taustasta on konkreettista iloa ja Lin saa aktiivisemman asiantuntijan roolin. Lisäksi yhteinen matka lujittaa ystävyyden. Erikoisten asioiden lomassa tarina sisältää myös todellista, kenties kokemusperäistä tietoa Djerbasta, jossa esimerkiksi (Google haun perusteella) todella vaikuttaisi olevan krokotiilitarha. Kokonaisuudessaan tarinassa edetään voimakkaasti eksotisoivan alun jälkeen vähitellen

yhteyden suuntaan, ja lopulta ystävyuteen. Uuden ystävän myötä jopa erikoiset asiat, kuten krokotiilitarha, tulevat uudella tavalla lähelle. Tarinan otsikko onkin ”Uusilta ystäviltä oppii paljon”.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että ulkomaalaisuus, monikulttuurisuus tai erilaisuus ei ole yksiselitteisesti toiseuttavaa, vaan kaikki riippuu siitä, millaisia rajanvetoja itsen ja toisen välille tehdään. Sekä selviää että hienovaraisempia muukalaisuuden leimoja löytyy ennen kaikkea niistä teksteistä, jotka sijoittuvat kuviossa 3 lähemmäs toiseutta. Jos toisen ulkonainen olemus johtaa eksotisoiviin, primitisoiviin ja rasistisiin tulkintoihin tai ilmaisuihin, on selvää, että kirjoittaja itse kuuluu johonkin toiseen ryhmään: ”normaalin”, kehittyneen, valkoihoisen maailman piiriin (ks. Löytty 2005b).

Toiseen liittyvät oletukset ja suhtautuminen toisen erilaiseen tapaan toimia ovat yksi toiseuden mittari. Onko toinen jännittävä, kiinnostava, outo vai vaikeasti lähestyttävä, jopa pelottava? Kiinnostaako kirjoittajaa se, mikä toisen käyttäytymisen taustalla vaikuttaa? Huomaako kirjoittaja oman näkökulmansa rajallisuuden ja omien oletustensa tuomat ongelmat? Toiseen lyötävä yksiselitteinen leima, kuten ennakkoluuloisuus, on vaikeasti ylitettävissä oleva raja (P10). Samoin vaikea tilanne on se, jos huomaakin itse yllättäen ja ilman omaa valintaansa olevansa se ”toinen”, kun muut ympärillä tuntuvat muodostavan meikäläisen ryhmän, johon itsellä ei näytä olevan pääsyä (T1). Varsinkin pitkäkestoisena syrjään joutumisella voi olla vakavia vaikutuksia minäkäsitykseen ja itsetuntoon (ks. Laine 2005) ja lyhytkestoisenakin ulkopuolisuus käynnistää identiteettipohdinnan.

Silloin, kun sekä oma että toisen toiminta ovat avoimen pohdinnan ja keskustelun kohteena, ollaan paljon lähempänä yhteisen sävelen löytymistä, vaikka konkreettisia erojakin olisi. Tekemällä kulttuurijäävuoren näkymätöntä osaa näkyväksi (ks. Weaver 2006), voidaan löytää tapa hyväksyä toisen ja itsen erilaisuus: kumpikin saa olla sellainen kuin on (Kaikkonen 2008). Yhteyden ja toiseuden tarkastelussa erityisen mielenkiintoisia ovat ne tapaukset, joissa toisenlaisuus onkin yhdistävä tekijä. Nämä tapaukset nostavat esiin myös sen, että suomalainen kuudes luokka ei suinkaan ole homogeeninen ryhmä, vaan jo itsessään moninainen ja monikulttuurinen (ks. Löytty 2005c). Yhteyttä saattaakin olla yhteinen erilaisuus, kuten ”massasta poikkeava musamaku” (T3) tai pieni koko, kebaista pitäminen ja ”Alibaba maa” (P4).

8 TUTKIMUSLUOKAN MONIKULTTUURINEN TODELLISUUS JA OSALLISUUDEN HAASTE

Kuva tutkimusluokan monikulttuurisuudesta rakentuu haastattelujen, kirjoitelmien ja muun aineiston varassa monipuoliseksi. Tässä luvussa tarkastelen aineiston tärkeimpiä teemoja muodostaen näin kokonaiskuvaa tutkimusluokan monikulttuurisuudesta. Luku 8.1 keskittyy ensisijaisesti haastattelujen ja kirjoitelmien tarkasteluun, kun luvussa 8.2 puolestaan koko kenttäjakson kokemukset ovat vahvasti läsnä pohtiessani kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen merkitystä. Luku 8.3 vetää yhteen koko tutkimusprosessin antia toiseuden ja yhteyden sekä osallisuuden ja osattomuuden näkökulmasta: miten nämä rakentuvat suomalaisen monikulttuurisen koululuokan vuorovaikutuksessa?

8.1 Monikulttuurisuus ja identiteetti haastattelujen ja kirjoitelmien ristivalotuksessa

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustehtävän kannalta kahta keskeistä haastatteluja ja kirjoitelmia yhdistävää teemakokonaisuutta: monikulttuurisuutta ja identiteettiä. Näiden kahden aihepiirin lisäksi vuorovaikutukseen sekä toiseuden, yhteyden ja osallisuuden kokemuksiin liittyviä ilmiöitä nousi esiin niin haastatteluissa ja kirjoitelmissa kuin muussakin aineistossa. Nämä teemat osaltaan kytkeytyvät monikulttuurisuuteen ja identiteettiin, mutta perusteellisemmin niitä käsitellään luvuissa 8.2 ja 8.3.

Monikulttuurisuuden alateemat, jotka esiintyvät sekä haastatteluissa että kirjoitelmissa, ovat kielet, uskonto ja ihonväri sekä rasismi. Kielten osalta tarkastelen sekä suomen kielen roolia että muiden kielten osaa oppilaiden kokemuksissa ja näkemyksissä monikulttuurisuudesta. Uskonto tulee haastatteluissa ja kirjoitelmissa esiin melko harvoin, mutta sen vuoksi sen merkitys korostuu silloin kun se otetaan esiin. Ihonväri ja rasismi ovat toisiinsa liittyviä ilmiöitä ja siksi käsittelen niitä rinnakkain.

Suomen kieli tuli haastatteluissa esiin niin Adan, Hannun kuin Kaarinankin kohdalla. Myös Jarmo totesi venäläisen kaverinsa puhuvan suomea venäjän lisäksi. Ada kertoi monikielisen isänsä osanneen ”pikkasen suomea”. Hannun isä ja tämän naisystävä puhuvat suomea sekä Hannulle että joskus myös toisilleen. Koska Hannu itse

ei osaa isänsä kieltä kuin ”ehkä pari sanaa” voi olla, että Hannun epätietoisuus omasta taustastaan ja identiteetistään johtuu osaltaan siitä, että heidän yhteinen kielensä ei riitä selittämään kulttuurin syvemmän tason ilmiöitä (ks. Lähteenmäki 2004). Ehkä ongelmat isän naisystävän kanssa myös osaltaan liittyvät kieleen? Kaarinan osalta suomi tuli esiin hänen verratessaan sitä Englantiin, jossa on ”paljon sellaisia sanoja mitä suomessa ei sitte oo niin paljoo”. Aikanaan Suomeen palatessaan hänellä oli myös vaikeuksia ”nuorisokielen” kanssa, ja hän osasi leikeistä lähinnä englanninkielisiä versioita (Lind 2011). Nyt hän on epäilemättä sujuvasti mukana keskusteluissa myös suomeksi, vaikka jotkut suomalaisen vuorovaikutuskulttuurin piirteet, kuten esimerkiksi kiroilu, tuntuvatkin ikäviltä.

Kirjoitelmissa suomi esiintyi sekä teksteissä, joissa kieli mainitaan mutta jossa se ei ole kovin merkittävä tekijä tutustumisessa, että kertomuksissa, joissa kielellä on tärkeämpi rooli. Kahdessa ensiksi mainituista suomi on uuden oppilaan äidinkieli (P5, T8). Näissä teksteissä oppilaiden osaamille muille kielille ei annettu erityistä merkitystä koulumaailmassa. Yhdessä tarinassa (P6) kerrotaan oppilaan puhuvan ”suomeakin aika sujuvasti”, mikä on sinänsä yllättävää, sillä ”salaperäisen pojan” arvellaan päässeen kouluun ”ensimmäisiä kertoja nyt täällä”. Tämä kertoo siitä, että kirjoittajalla ei ole kovin realistista kuvaa siitä, minkälaisia asioita kielen omaksuminen vaatii: vähintäänkin aikaa ja ”altistusta”, usein myös opiskelua ja vaivaa (ks. esim. Gass & Selinker 2010; Johnson 2008).

Suomen kieltä käsitellään myös neljässä muussa kertomuksessa, joissa kielellä on korostuneempi rooli. Kahdessa näistä uusi luokkatoveri ei puhu suomea vielä kovin hyvin, mutta suomen osaamisesta ja oppimisesta esitetään rohkaisevia ajatuksia. Kieli ei nouse tutustumisen esteeksi tai ongelmaksi, koska vajavaista kielitaitoa ei pelätä tai halveksuta, vaan päinvastoin toista autetaan kehittymään. Muutamallakin sanalla pääsee alkuun:

Hän ei osaa oikein hyvin suomea, mutta kyllä hän osaa sitä tarpeeksi. Minä opetin hänelle muutaman sanan. (P12)

Poika ei puhu hirveän hyvä puhuman suomea, mutta hän oppii luultavasti nopeasti. (P9)

Kolmannessa kertomuksessa uusi oppilas osaa vain hieman suomea, mutta se ei muodostu ongelmaksi, sillä ”luokkamme kielitaito on uskomaton!” (T6). Koska uusi poika on kotoisin Englannista, tällä huudahduksella oletettavasti tarkoitetaan, että

luokka osaa hyvin englantia ja käyttää sitä aktiivisesti myös tutustumiseen. Neljännessä kertomuksessa ”Randomi Petestä” kerrotaan, että uusi oppilas ”osaa puhua ainakin ”huonosuomi” ja Espanjaa” (P13) Juuri ennen tätä on pohdittu: ”Haluaisin tutustua häneen, mutten tiedä kuinka.” (P13). Osaltaan tutustumisongelmien syynä siis saattaa olla kielimuuri.

Englanti on selvästi yleisin mainituista vieraista kielistä. Haastatteluissa englannista keskusteltiin niin Kaarinan kuin Kallenkin kanssa. Se kuului myös Adan monikielisen isän kielirepertuaariin. Kallen kohdalla englanninkieli näyttäytyy selvästi maailmankielenä, jolla varmaan ” pärjää”, vaikei muita kieliä osaisikaan. Ulkomaille kansainväliseen kouluun menemisen hyväksi puoleksikin hän mainitsee juuri englannin oppimisen. Kaarinalle englanti on tärkeä itseilmaisun ja vuorovaikutuksen kieli. Kouluenglanti on hänelle helppoa, vaikka hän oppiikin ”uusien sanojen koko ajan”, etenkin ”englannin englantia”. Hänellä on ilmeisesti vahvemmin amerikanenglantiin liittyvä tausta, joten usein hän on kuullut jonkun ”erilaisen sanan” samasta asiasta jo aiemmin. Hänen kielitaitonsa on kenties näkyvin merkki hänen toiseudestaan. Varsinkin pojat, joille hän ei ole kertonut paljoa taustastaan, saattavat ihmetellä asiaa:

jos ne vaikka kysyy et miten mä oon niin hyvä englannissa mä voin sanoa, et mä oon asunu niinku ja ollu kansainvälisessä koulussa (Kaarina)

Toisaalta kertomisesta huolimatta tieto ei välttämättä siltikään mene perille. Siksi Kaarina kokikin omasta taustastaan julkisesti kertomisen tärkeäksi, jotta muutkin ”oppi ymmärtämään vaikka että miksi mä oon hyvä englannissa että mä en oo vaan tosta vaan hyvä”. Kaarina ilmeisesti kokee, että suomalaisessa kulttuurissa ei oikein sovi olla ”tosta vaan hyvä”, vaan taidolle on oltava itsestä riippumaton selitys. Hän myös pelkää, että kielitaito saattaisi aiheuttaa kateutta, mikä osaltaan selittänee sitä, että hän ei erityisemmin tuo taitoaan esiin. (Ks. Himanen 2013b; Tuomi-Nikula 2013a.) Koulussa Kaarinan kielitaitoa ei juuri tueta. Kenties hän ei pelkonsa vuoksi kovin näkyvää tukea kaipaakaan, mutta hän vaikutti kyllä iloiselta, kun tarjosin mahdollisuutta lainata omia kirjojani lisälukemiseksi englannintunneilla.

Kertomusten osalta englanti mainitaan suoraan neljässä kertomuksessa ja siihen viitataan epäsuorasti kerran, kun painottaen tutkimusluokan hyvää englanninkielentaitoa todetaan, että ”luokkamme kielitaito on uskomaton!”. Yhdessä

tarinassa uuden oppilaan englanninkielentaito paljastuu ensimmäisellä yhteisellä englannintunnilla:

Keskellä tuntia huomasin kun opettaja alkoi kyseellä kaikkea niin aina kun opettaja kysyi niin Karim oli aina ensimmäinen vastaaja. (P12)

Kaarinan haastattelussa esittämästä näkemyksestä poiketen, kielitaito ei tämän tarinan valossa välttämättä johtaisikaan kateuteen ja ilkeyksiin, vaan siitä voi jopa kehua:

Tunnin loputtua menin Kraimin luokse ja sanoin, että ”olet tosi hyvä Englannissa”. Karim hymyili minulle. (P12)

Kolmessa muussa kertomuksessa, jossa englantia mainitaan, se nähdään hieman ongelmallisemmassa valossa. Tarinassaan Kanadaan muuttaneen pojan suhtautuminen englantiin vaikuttaa nuivalta, kun hän toteaa, että ”jouduin englannin kieliseen kouluun” (P10). Ehkä tämä asenne yhteistä kieltä kohtaan osaltaan heijastuu siihen, että hänellä on vaikeuksia tutustua ”ennakkoluuloiseen” Mikeen, jonka äidinkieli englantia kenties on. Kahdessa muussa kertomuksessa omaan kielitaitoon suhtaudutaan hieman arkaillen, mutta englantia käytetään silti, koska se on tutustumisen kannalta välttämätöntä:

Tyttö puhui englantia, ei suomea, apua, tästä esittelystä tulee vaikeaa! Tyttö istui viereeni. Hän ei katsonut, tai vilkuillut minua. Nukkuiko hän? Tökkäsin tyttö varovasti käteen, hän säpsähti ja silmälasit putosivat nenänvartta pitkin. sanoin hänelle: ”Hello.” Tyttö katseli minua oudosta ja vastasi sitten: ”Hello”. (T7)

Hän tervehtii iloisesti. Minä vastaan, vaikka pelkään ääntää englanniksi. (T4)

Kerron olevani Suomesta kotoisin, kerron puhuvani englantia vielä aika huonosti, olen opiskellut englantia vasta 3 vuotta. (T4)

Molemmissa näistä kertomuksista pohditaan muutenkin kieleen liittyviä asioita enemmän kuin muissa kertomuksissa:

Kysyin häneltä hänen nimeänsä, ja keroti nimensä Lin. Olipa kummallinen nimi, olen lukenut kirjaa, jossa yhden pojan nimi on Lin, mutta kai se voi olla myös tytön nimi. Esittelin itseni [Neeaksi], mutta hän ei osannut sanoa nimeäni oikein, ei se mitään, kirjoitetaan minun nimenikin yleensä ”[Nea]” ja se on väärin. Huomautan aina kaikille että se on kahdella [ee]:llä.” (T7)

”Yksi asia jäi minua vaivaamaan, miksi hän oli täällä, eikä Afrikassa? Epäroin kysyä sitä, kunnes se vain lipsahti suusta. Mutta sanoin sen suomeksi eikä hän ymmärtänyt. Toistin kysymäni englanniksi.” (T7)

”Liian ääni on pehmeä ja hänen l-kirjaimensa lässähtää hauskesti.” (T4)

Lainaukset kertovat, että kirjoittajille kieli on merkityksellinen tekijä, johon liittyviä ilmiöitä on mielenkiintoista havainnoida. Erikoiset nimet ja erilaiset tavat ääntää herättävät kirjoittajien huomion. Omaakin kielitaitoa tarkastellaan kenties juuri sen takia kriittisemmin. Muiden osaamattomuus tai ääntäminen ei kuitenkaan haittaa. Päinvastoin, englanninkielen moninaisuuteen suhtaudutaan positiivisesti, kuten jamaikalaisen Liian puhutavan kuvauksesta käy ilmi. Näillä kirjoittajilla vaikuttaisikin olevan hyvät lähtökohdat oman kielitaitonsa hyödyntämiseen erimaalaisiin ihmisiin tutustuessaan. Todennäköisesti heillä olisi erityistä herkkyyttä oppia myös uusia kieliä kulttuurienvälisen muurien ylittämiseksi.

Haastatteluissa ja kirjoitelmissa ainoa yhteys, jossa englantia käytettiin, oli yhdessä kirjoitelmassa, jossa kirjoittaja pohti:

Sanoisinko itsestäni valheita „jotta olisin ”coolimpi” vai kertoisinko oikeasta minästä.
(P8)

Oppilas on asettanut sanan lainausmerkkeihin, mikä kertoo tietoisesta valinnasta sekoittaa kieliä: ilmeisesti kirjoittajan mielestä suomenkielessä ei ole sanaa, joka täysin vastaisi englanninkielisen sanan sisältöä. Samalla sana kertoo jotain englanninkielen merkityksestä suomalaisten nuorten elämämpiirissä: englantia ei ole vain koulussa opiskeltava aine, vaan osa jokapäiväistä elämää ja kielenkäyttöä. Perinteisesti vierasperäisten ilmausten käyttämistä äidinkielen lomassa on karsastettu ja kielten sekoittamista pidetty erityisen pahana. Koodinvaihto (code-switching), eli kielen vaihtaminen toiseksi kesken kaiken, voidaan kuitenkin nähdä myös tarkoituksenmukaisena vuorovaikutuksen välineenä. Tällöin kielet nähdään resursseina, jotka eivät sulje toisiaan pois vaan avartavat ilmaisua. Koodinvaihtaja vain hyödyntää kaikkea sosio-kulttuurista pääomaansa. (Ks. Saxena 2009.)

Englannin lisäksi muita haastatteluissa esille nousseita kieliä ovat Adan ja Hannun isien kielet sekä Kaarinan osalta pidgin, joka on Oseaniassa käytetty yleiskieli sekä Kallen haastattelussa esiin nostettu saksa. Ada käyttää haastattelussa isästään nimitystä ”aika monikielinen”: tämä osaa ”ranskaa, arabiaa, pikkasen suomea ja englantia”. Ada itse kertoo myös osaavansa useampia kieliä, laskien mukaan myös ne, joita osaa vain ”pari sanaa”: arabian, ruotsin ja espanjan. Ada myös herätteli luokan kiinnostusta arabiaa kohtaan tuomalla esitelmänsä rekvisiitaksi arabialaiset aakkoset. Adalla vaikuttaisikin olevan positiivinen suhde kieliin. Häntä ympäröivällä

yhteiskunnalla ymmärrystä ei ole tai ainakaan oleteta olevan samassa määrin: Ada kertoo, että hänen sukunimensä vaihdettiin, koska isän sukunimi ”oli niin vaikee”. Hannu ei osaa isänsä kieltä kuin ”ehkä pari sanaa” vaikka kuuleekin sitä puhuttavan isänsä kotona. Kielenkään suhteen hän ei ole kovin hyvin perillä taustastaan: hän kutsuu isänsä puhumaa kieltä samalla nimellä kuin maata, josta hänen isänsä on kotoisin. Kyseisessä maassa kuitenkin puhutaan useampaa kieltä, joista yhtäkään ei ainakaan suomeksi virallisesti kutsuta sillä nimellä, jota Hannu käyttää.

Kertomusten kielivalikoima oli melko suppea: suomen ja englannin lisäksi niissä mainitaan espanja, ruotsi ja ”ihmekieli”. Huomionarvoista on se, että luokan oppilaiden opiskelemat vieraat kielet ovat juurikin edellä mainitut englanti, ruotsi ja espanja. Englannin valta-asemasta kertoo se, että se oli kertomuksissa ainoa vieras kieli, jota käytettiin tutustumiseen ja jolla suoraan nähtiin olevan koulukontekstissa merkitystä. Sama asetelma kävi ilmi myös Kallen haastattelusta, jossa hän tuumasi, että ”Kai mä englannilla pärjään” kun tiedustelin harmittiko häntä se, ettei hän osaa saksaa. Kirjoitelma-aineiston ja Kallen toteamuksen valossa oppilaiden käsitys maailman monikielisyydestä ja kielten merkityksestä toisten ihmisten ja heidän kulttuuriensa ymmärtämisessä on melko rajoittunut. Kiinnostusta voisi kyllä löytyä muihinkin kuin koulussa opetettaviin kieliin, kuten Adan esitelmään liittyvien arabialaisten aakkosten herättämä innostus luokassa osoitti. Koulu vain tuntuu tarjoavan varsin vähän eväitä monikielisyyden edistämiseen.

Kertomuksista, joissa kielellä on koulun vuorovaikutustilanteissa merkitystä, voisi yhteenvedona sanoa, että kieltä ei pääosin nähdä ongelmana vaan – pienin varauksin – luotetaan sekä omaan kielitaitoon että toisen kykyyn oppia suomea. Yleisesti ottaen kielitaito nähdään positiivisena asiana, vaikka aina toisen osaamille kielille ei anneta ainakaan kouluympäristössä suoranaista arvoa. Jotkut kirjoittajat osaavat sekä arvostaa ja kehua oman luokkansa kielitaitoa että uuden tulijan kielitaitoa.

Kertomuksissa, joissa kielellä ei ole roolia, korostuvat yhteiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet sekä muut yhdistävät tekijät. Näissä kertomuksissa oppilaat ovat saattaneet kertoa monenlaisia asioita itsestään, tai ainakin sellaista toivotaan tai suunnitellaan. Joissakin kertomuksissa käsiteltiin melko syvällisiäkin keskustelunaiheita:

Haluaisin kuulla jotakin Candyn elämästä ja menneisyydestä. Luulen, että hän on kotoisin jostakin Aasiasta, mutta varma en ole. Kiva olisi myös tietää hänen luonteestaan: onko hän rauhallinen hiljaisuutta rakastava lukutoukka vai rasavilli kiljukaula vaiko jotakin siltä väliltä?

Ehkä myös Candyn mielipiteet rasismista ja samantapaisesta olisivat tärkeät, sillä en siedä rasististen ihmisten seuraa kovin hyvin. Haluaisin myös tietää mitä hän ajattelee minusta itsenäni ja hyväksyykö hän minut tällaisena. (T3)

On mielenkiintoista pohtia, millä kielellä kirjoittajat ovat mahtaneet ajatella tutustumisen tapahtuvan etenkin silloin, kun ovat kirjoittaneet selvästi ulkomailta tulevasta oppilaasta, mutta jättäneet kielikysymyksen huomiotta. Esimerkiksi yllä olevan lainauksen aasialainen tyttö tuskin osaisi suomea. Kykenisikö kirjoittaja käymään keskustelua mainitsemistaan teemoista englanniksi? Vai onko kirjoittaja musiikkiharrastuksensa kautta kenties perehtynyt johonkin aasialaiseen kieleen niin hyvin, että siitä olisi apua? Tällaisiin kysymyksiin olisi ollut mielenkiintoista tarttua, mikäli kirjoitelmien pohjalta olisi vielä haastatellut oppilaita. Nyt voidaan ainoastaan tehdä sellainen päätelmä, että useimmat kirjoittajat eivät ainakaan kuvitteellisessa tilanteessa osaa erityisemmin ottaa huomioon erikielisyyden tuomia rajoitteita, kuten sitä, että huumori on hyvin kieli- ja kulttuurisidonnaista.

Uskontoa voidaan käyttää niin luokittelun ja leimaamisen välineenä, kuin oman identiteetin rakennuspalikkanakin. Toisen leimaamiseen uskontoa käytetään Jarmon haastattelussa sekä kertomuksessa, jossa uskonnolliseen asuun pukeutunut Lin-tyttö tulkitaan ”uskovaiseksi” ja ”villinaiseksi” (T7). Uskontojen merkityksestä identiteetin osana on aineistossa myös muutamia esimerkkejä. Ada määrittelee isänsä heti alkajaisiksi muslimiksi: se on ensimmäinen asia, mitä hän isästään haastattelussa sanoo. Vaikuttaisi siis, että se on hänen näkökulmastaan keskeinen osa hänen isänsä identiteettiä. Ada myös kertoi luokassa isänsä uskonnosta. Hänen isänsä on ilmeisesti melko maallistunut muslimi: hän ei aina tehnyt rukouksia, mutta oli kuitenkin näyttänyt tyttärelleen kuinka ne tehdään. Ada näkee uskonnon ilmeisen tärkeänä tekijänä, sillä hän pohtii omaltakin osaltaan sitä mahdollisuutta, että hänestä olisi saattanut tulla muslimi.

Kaarinallekin uskonnolla vaikuttaisi olevan identiteetin näkökulmasta merkitystä. Hänelle on muodostunut vahva kristitty perusta kotona, ja hän arvelee tietävänsä kristinuskosta enemmän kuin useimmat luokkatoverinsa. Sen lisäksi lähetystyössä oleminen, ja sen keskeisin tehtävä ”Jeesuksesta kertominen” ovat hänelle

merkityksellisiä, sillä hän kokee, että muut eivät voi todella ymmärtää hänen taustansa, elleivät tiedä, mistä lähetystyössä on todella kyse.

Myös yhdelle kirjoittajista uskonnolla on todennäköisesti henkilökohtaista merkitystä, sillä hän kertoisi uudelle tuttavuudelleen käyvänsä kirkossa:

käyn joskus kirkossa [---] siellä on semmone juttu mihin saa mennä jos haluaa. Se on 11–13 vuotiaille. (T9)

Se, että kirjoitelmissa ei tätä poikkeusta lukuun ottamatta mainita omaa uskontoa lainkaan, kertonee uskonnon yksityisestä luonteesta suomalaisessa kulttuurissa, samoin kuin siitä, että maallistuneessa kulttuurissa uskonnolla ei monien lasten elämässä ole mainittavaa roolia (ks. Ketola, Kääriäinen & Niemelä 2007; Niemelä 2011). Suomessa, toisin kuin monessa muussa maailman kolkassa, uskonnolla ei ilmeisesti nähdä olevan toiseen tutustumisen kannalta kovin suurta merkitystä. Esimerkiksi Intian niemimaalla oma uskonto on kokemuksen mukaan aivan luonteva puheenaihe ja jopa keskustelunavaus saattaa liittyä uskontoon. Suomessa uskonto on enemmänkin yksityisasiä (Ketola, Kääriäinen & Niemelä 2007). Kaarinan ja Adan haastattelujen valossa uskonnot näyttävät kuitenkin joillekin monikulttuurisen luokan oppilaille merkityksellisenä identiteetin osa-alueena. Jos identiteetin rakentumista halutaan tukea, täytyy tämäkin ottaa huomioon.

Ihonväriä voidaan määritellä ulkoapäin, kuten kirjoituksissa, tai kokea itse, kuten Adan tapauksessa. On tärkeä ymmärtää, että ihonväri ei koskaan voi katseen kohteelle olla täysin neutraali asia (Rastas 2002). ”Ihonväri” pitää sisällään paitsi konkreettisen ihonvärin sävyn, myös muut ulkoiseen olemukseen liittyvät tekijät sekä yhteisössä ihonväriin liittyvät ajatusmallit ja asenteet: esimerkiksi sen, että tumma iho on huonompi asia kuin ”ei edes niin tumma” iho (ks. Rastas 2002).

Tumma ihonväri mainitaan kolmessa kertomuksessa, joista kahdessa kerrotaan myös muista erottuvista ulkoisista piirteistä. Vertailun vuoksi, vaaleasta ihonväristä ei suoraan kerrota missään aineiston kirjoitelmassa. Tämä ei sinänsä tutkimustiedon valossa ole yllättävää: valkoihoisuus on Suomessa, ja useassa muussakin valkoisen valtakulttuuriin maassa, edelleen normi, ja vain sen poikkeamista kannattaa mainita (Rastas 2005). Niissä kertomuksissa puolestaan, jossa ulkomailta tuleminen ei juuri näy, ulkonaisista piirteistä selvimmin nousevat esiin siniset silmät: kun koko muussa aineistossa ainoastaan yhdellä tulokkaalla on siniset silmät, näissä kertomuksissa kolme

seitsemästä kirjoittajasta kuvaa uuden oppilaan sinisilmäiseksi. Esimerkiksi ulkomaalaiselta vaikuttavasta nimestään huolimatta Zici on vaaleatukkainen ja sinisilmäinen (T11). Nämä molemmat ovat piirteitä, jotka on stereotyyppisesti liitetty suomalaisuuteen tai ainakin skandinaaviseen ulkonäköön ja kansakunnan identiteettiä rakennettaessa suomalaiset tulivat mieluummin miellettyksi länteen kuin itään kuuluviksi (ks. esim. Löytty 2005b; Rastas 2007b; Rastas 2005; Rastas 2004a; Rastas 2004b). Esimerkiksi rasismia kokevat Suomessa helpommin muun näköiset, vaikka eivät vaalea tukka ja siniset silmätäkään aina suojele vihamielisiltä huomautuksilta (ks. Rastas 2004b, 36). Suomalaisuus nähdään vahvasti valkoisuutena (Rastas 2007b).

Väitöskirjassaan Rastas (2007b, 132–136) pohtii, koska valkoisuuden valta-asema Suomessa murtuu tai ainakin valkoisuuden määritelmä muuttuu ja laajenee, niin että valkoisuutta ei nähdä vain itsestään selvästi hyvänä ja ”neutraalina” asiana, vaan ymmärretään myös siihen liittyvät negatiiviset puolet. Valkoisuuteen liittyy esimerkiksi vahva kolonialismin taakka. Ei-valkoisten parissa siihen liitetään myös ajatus etuoikeutetusta asemasta, tyhmyydestä, tunteettomuudesta ja kykenemättömyydestä ymmärtää rasismien kokemuksia (Rastas 2005). Valkoisuus saattaa myös aiheuttaa sen, että oletetaan samuutta sielläkin missä sitä ei ole (ks. Rastas 2005; Rastas 2007b). Näkymättömän toiseuden käsite kuvaa juuri tätä ilmiötä (Lind 2011; Salakka 2002). Esimerkiksi Kaarinan kokemukset siitä, miten hänen oletetaan ajattelevan samalla tavalla muiden kanssa, kuvastaa tätä oletetun samuuden haittaa (ks. Rastas 2007b).

Rasismi ja rasismiin liittyvä vuorovaikutus oli luokassa niin vahva ilmiö, että se oli pakko ottaa tutkimukseen mukaan, vaikka alun perin en ollut osannut pitää sitä tutkimuksen kannalta keskeisenä. Keskustelin aiheesta kaikkien haastatteluun osallistuneiden kanssa. Asenteet vaihtelivat: Kalle oli suhtautumisessaan rasismiin yksiselitteisen torjuva. Kaarina antoi sellaisen vaikutelman, että luokassa esiintyvä rasistinen läppä ei ollut hänestä hyvän maun mukaista, vaikka sitä ei olisikaan tarkoitettu tosissaan. Hän liitti rasismien suomalaisuuteen (Rastas 2004b). Muut haastatellut kokivat luokan rasismiläpän nimenomaan huumorina, koska se tuli Niilolta – muutoin se ei välttämättä olisi ollut hauskaa. Niilo itse kutsui huumoriansa rasistiseksi läpäksi ja päätyi toteamaan itsestään, että on rasisti. Rastaa (2004b, 40, 53) tutkimustuloksia mukaellen voidaan ajatella, että rasismien läsnäolon ja vaikutuksen kieltäminen oli kenties Adan ja Hannun selviytymisstrategia ja että Niilon vitsailusta ei

osattu puhua rasismina, sillä hänen ei tietoisesti nähty tarkoittavan sanoillaan pahaa. Vallitsevissa diskursseissa rasismina usein pidetäänkin vain toimintaa, joka on tietoista ja johtaa näkyviin negatiivisiin seurauksiin (Rastas 2004b). Ada oli kokenut luokassa myös suoraa rasismia ainakin nimittelyn muodossa.

Suhteessa siihen, miten näkyvästi rasismia luokassa pidettiin esillä, oli huomionarvoista, että kirjoitelmissa rasismista puhuttiin hyvin vähän. Vain yksi kirjoittaja halusi nostaa esiin rasismia, tai tarkemmin sanottuna oman antirasistisen asenteensa:

Ehkä myös Candy'n mielipiteet rasismista ja samantapaisesta olisivat tärkeitä, sillä en siedä rasististen ihmisten seuraa kovin hyvin. (T3)

Kokonaisuudessaan suhtautuminen rasismiin oli aineistossa melko passiivista tai jopa suvaitsevaa. Tämä sinänsä vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia, joissa on todettu, että tietynlaisen rasismia katsotaan kuuluvan suomalaisuuteen ja että rasistisuus ei ole suomalaisnuorten parissa harvinaista (Rastas 2004b, 48–49). Osa nuorista jopa ilmaisee avoimesti olevansa rasisteja. Rasismia suoraan kyseenalaistaminen on harvinaisempaa. (Rastas 2004b). Sellaistakin asennetta luokan oppilaiden joukosta kuitenkin löytyy. Se, johtaako antirasistinen suhtautuminen varsinaiseen rasisminvastaiseen toimintaan on kokonaan toinen kysymys ja riippuu muun muassa luokassa esiintyvistä valta-aselmista ja siitä saako rasismia kyseenalaistaminen tukea opettajalta ja muilta valta-asemissa olevilta (Rastas 2004b).

Rasismia juuret ovat stereotyyppioissa, ennakkoluulossa ja vieraan torjunnassa. Näitä asenteita oli havaittavissa sekä luokan oppilaiden haastatteluissa että kirjoitelmissa. Voimakkaimman ennakkoluuloista lähestymistä oli Jarmon suhtautumisessa muslimeihin. Implisiittisempää, piiloisempaa rasismia oli puolestaan sellaisissa rodullistavissa toteamuksissa, joissa esimerkiksi annettiin ymmärtää tumman ihon olevan haitta. On myös todettava, että monikulttuurinen kokemus ja tietynlainen maailmankansalaisuuskaan ei ”suojele” rasistiselta ajattelulta. Kaarinan tapa erotella ”normaalit ihmiset” ”oseanialaisista” on yksi esimerkki tästä. Samalla tavalla stereotyyppioihin vetoavaa ja essentialisoivaa (ks. Löytty 2005b) oli oma suhtautumiseni, kun Kaarina eräällä välitunnilla yhden kaverinsa läsnäollessa kertoi, miten heidän portinvartijansa talo oli poltettu. Luonnollistaen ja primitiivisoiden selitin asiaa Kaarinan tilanteesta läsnä olleelle kaverille ikään kuin toisen talon polttaminen olisi siinä

kulttuurissa ollut ”normaalia”. Jälkeenpäin ymmärsin typeryyteni: jos oma entinen kotiapulaisemme olisi ollut vastaavassa tilanteessa, en olisi kaivannut esitelmää nepalilaisesta kulttuurista (varsinkaan sitä tuntemattomalta) vaan myötätuntoa. Kaarinan sanoin: ”No siis kyllä se on silleen että kyllä niinku tulee heti semmonen että mitenköhän se pärjää”. Haastattelutilanteessa Kaarinan itse nostettua aiheen hienovaraisesti esiin sain mahdollisuuden pyytää anteeksi. Löytty (2005b, 92) onkin todennut, että toiseuttava ja essentialisoiva stereotyyppittely ”saattaa kätkeytyä myös hyvien tarkoitusten ja asiantuntijuuden alle.”

Identiteettiä olen tarkastellut sekä vuorovaikutuksessa muodostuvan identiteetin kautta että perinteisemmän yksilöllisen, sosiaalisen ja kollektiivisen identiteetin jaon kautta. Monikulttuurisuuden kannalta identiteettiin keskeisesti liittyvät tekijät ovat samastuminen ja erottautuminen (ks. Hall 2011), johon myös liittyy luokassa ja haastatteluissa vahvana elävä normaaliusdiskurssi.

Yksi tapa tarkastella identiteettiä on, miten identiteettiä osoitetaan (indeksikaalisuus), ja mitä tietyissä tilanteissa itsestämme paljastamme (paikallisuus) (De Fina 2011). Näin ollen voidaan ajatella, että se, mitä haastateltavat ja kirjoittajat pitävät olennaisena kertoa itsestään, kertoo jotain heidän identiteetistään kyseisissä tilanteissa. Haastatteluissa paikallisuuteen liittyy tieto siitä, että olen opetusharjoittelija ja monikulttuurisuudesta kiinnostunut tutkija. Kirjoitelmissa puolestaan kuvitteellisena kontekstina on vertaissuhde, uuteen luokkatoveriin tutustuminen. Kirjoitelmien todellisella kontekstilla on myös merkitystä: oppilaat tietävät, että opettajat lukevat heidän tekstiään. Osaltaan esiin nostetut asiat siis kertovat myös siitä, mitä he pitävät sopivana paljastaa opettajalle äidinkielen pohdiskelevassa asiatekstissä.

Vaikuttaisi siltä, että kuudesluokkalaisten maailmassa yksilöllisellä identiteetillä on tärkeä merkitys ainakin vertaissuhteissa. Suuressa osassa kertomuksista nimen, iän ja asuinpaikan lisäksi kerrotaan (ja kysytään) esimerkiksi sellaisista yksilöllisen identiteetin piiriin kuuluvista asioista kuin omasta perheestä ja omista ominaisuuksista ja luonteesta. Yksilöllisen identiteetin painotus näkyi myös siinä, minkälaisia asioita nostettiin samastumisen kannalta keskeisiksi. Haastatteluissa esimerkiksi yhtenevä perhetausta oli eräs samastumiskohde. Samoin sellaiset ominaisuudet kuten huumorintaju, ja henkilökohtaiset piirteet kuten luotettavuus mainittiin samastumisen perustana niin haastatteluissa kuin kirjoitelmissakin. Erityisen

suuri merkitys näyttäisi olevan harrastuksilla ja kiinnostuksen kohteilla. Adaa ja Hannua lukuun ottamatta myös haastateltaville harrastuksilla tuntui olevan tärkeä merkitys oman itsen määrittelyssä. Suurimmalla osalla luokasta oma harrastus oli myös esitelmän aiheena, jolloin harrastusten kautta rakennettiin toisille kuvaa itsestä.

Sosiaalisen identiteetin piiriin kuuluvat laajat kategoriat kuten sukupuoli, etninen ryhmä, kansallisuus, kieli ja uskonto eivät esiinny kertomuksissa läheskään samassa määrin kuin subjektiivisen identiteetin piiriin kuuluvat asiat, varsinkaan kirjoittajien kertoessa itsestään. Haastatteluissa näillä on hieman enemmän merkitystä. Sukupuoli näkyy haastatteluissa niin, että Adaa lukuun ottamatta tytöt mainitsevat kavereikseen vain tyttöjä ja pojat poikia. Samoin omasta taustasta on enemmän kerrottu oman sukupuolen edustajille: Kaarina esimerkiksi arvelee, että luokan tytöistä suurin osa tuntee hänet ja hänen taustansa, mutta pojille hän on kertonut vain, jos he ovat kysyneet. Kalle puolestaan toteaa joillekin kertoneensa, että hän on asunut Saksassa, ”mutta ei varmaan tytöt tiä”. Kirjoitelmissa sukupuoli nousee huomionarvoiseksi tekijäksi vain silloin, kun tietoisesti rikotaan normia, jonka mukaan tytöt ovat tyttöjen kavereita ja pojat poikien kavereita. Uuden kaverin luokittelu pojaksi saa tällöin erityisen merkityksen ja se samalla kertoo, että kirjoittajatyttö eroaa toisista tytöistä tässä suhteessa (T6).

Kansallisuuteen ja etnisyyteen liittyvä puhe luokassa kietoutui tiiviisti omien kansallisuuspohdintojeni ympärille. Se, että pohdin ääneen luokassa suomalaisuuttani ja nepalilaisuuttani osaltaan vaikutti sekä Kallen ja Kaarinan vastaaviin pohdintoihin että Adan avautumiseen omasta taustastaan. Nähdäkseni myös Hannun uskoutuminen omasta kaksikulttuurisuudestaan on sidoksissa tähän samaan vuorovaikutusketjuun. Kaarinan identiteettineuvottelussa suomalaisuudella on vahvin ja samalla ristiriitaisin rooli. Ada puolestaan korostaa eniten etnisiä juuriaan ja niiden merkitystä tunnetasolla. Haastateltavat myös luettelivat ystävikseen monia eri kansallisuuksiin tai etnisiin ryhmiin kuuluvia: heidän joukossaan on ainakin thaimaalaisia, ruotsalaisia, venäläisiä ja romaneja.

Kirjoitelmissa puolestaan kirjoittajien puhuessa itsestään etninen ryhmä tai kansallisuus käy harvoin ilmi muutoin kuin ulkomaille sijoittuvissa kertomuksissa, joista useimmissa kerrotaan omasta suomalaisuudesta ja Suomesta jotakin. Yhdessä Suomeen sijoittuvassa kertomuksessa suhteuttavaa rajaa ”meidän” ja ”muiden” välille

(De Fina 2011) kuitenkin vedetään juuri Suomeen liittyen: ”Voisin kertoa että meillä Suomessa ei ole pelkoa sodasta, ainakaan lähiaikoina.” (P6) Ilmaus ”meillä Suomessa” (P6) siirtää tulijan automaattisesti muihin. ”Alibaba maa” -kertomusta (P4) tarkasteltaessa on mahdollista tulkita, että kirjoittaja epäsuorasti osoittaa samastuvansa myös uuden luokkatoverin etniseen taustaan. Uusista luokkatovereista kertoessaan kirjoittajat joissain tapauksissa luokittelevat heidät heidän etnisen taustansa perusteella: ”Hän on varmaan nigeriasta, tai jostain muualta lämpimästä koska hän on tummaihoisen.” (P6). Toisissa kertomuksissa uusien oppilaiden annettiin ikään kuin itse määrittellä itsensä:

Hän sanoi, että on kotoisin Ruotsista, mutta hänen vanhempansa olivat suomalaisia. Hänen vanhempansa olivat muuttaneet Ruotsiin työn vuoksi, ja Juho sattui syntymään Ruotsissa. Hän sanoi myös, että osasi puhua hyvin ruotsia. (P5)

Vielä useammassa tarinossa toisen kansallisuudella tai etnisellä taustalla ei ollut niin paljoa merkitystä, että sen mainitseminen olisi nähty olennaiseksi.

Kieliä ja uskontoja olen jo käsitellyt, mutta todettakoon vielä identiteetin ja samastumisen sekä erottautumisen näkökulmasta, että uskonto näyttäisi joissain tapauksissa olevan kansallisuutta tai etnistä ryhmää suurempi erottava tekijä. Jarmo kokee yhteyttä venäläisen kanssa, mutta ei koe saman olevan mahdollista muslimin kanssa. Yhdessä kirjoitelmassa puolestaan juuri uskonto, todennäköisesti islam, johtaa ”villinaiseksi” leimaamiseen. Kielitaitoa voidaan myös käyttää erottelun välinenä suomalaisiin ja ulkomaalaisiin: ”huonosuomi” ei arkiajattelussa ole äidinkielen puhujan ongelma. Toisaalta niin Kaarinan kokemukset kuin omanikin muistuttavat, että kotimaahan palaavalla lapsella voi olla kielitaidossaan kavereiden näkökulmasta hämmentäviä puutteita ja piirteitä (Salakka 2002; Lind 2011).

Kollektiivinen identiteetti (De Fina 2011), jossa yksilö edustaa muille jotakin tiettyä ryhmää näkyy vahvasti Kaarinan puheessa. Hän muun muassa kokee edustavansa lähetystyöntekijöitä ja lähetyslapsia, joten häntä mietityttävät näihin ryhmiin liitetyt mielikuvat. Kaarina nähdään ensisijaisesti suomalaisena, mikä aiheuttaa toiseutta silloin, kun vastaan tulee tilanteita, joissa hän itse katselee asioita erilaisesta näkökulmasta. Kirjoitelmissa kollektiivinen identiteetti näkyy kirjoittajien osalta lähinnä ulkomaille sijoituvissa kertomuksissa, joissa kirjoittajat edustavat suomalaisuutta. Heidän antamansa kuva suomalaisuudesta on melko stereotyyppinen, mutta neutraali, ja

sitä rakennetaan vertailun kautta: Suomessa on kylmä ja luonto on erilaista kuin lämpimissä maissa, Suomessa koulunkäynti on toisenlaista kuin kansainvälisessä koulussa, Suomessa ei puhuta englantia, ja Suomessa mökkeillään. Toisaalta ulkomailla ulkomaalaisten joukossa Suomesta on pakkokin puhua yleistysten ja vertailun kautta. Erikoisemmalla tällainen vertailu kuulostaa kotimaassa suomalaisen suusta kuultuna, eritoten, jos puhuja paikantaa itsensä suomalaisuuden ulkopuolelle, kuten Kaarina ajoittain tekee (ks. Löytty 2004). Kaarinan osalta vertailu on myös sävyiltään usein negatiivisempaa ja hän näkee herkemmin suomalaisuuden huonoja puolia (ks. Tuomi-Nikula, Haanpää & Laine 2013; myös Pollock & Van Reken 2009).

Normaalius on yksi asia, joka nousee esiin monissa haastatteluissa, etenkin Niilon kohdalla, mutta myös Kaarinan puheissa ja Jarmon toteamuksessa, että ”tavalliset ihmiset on paljon hauskeempia”. Normaalius perustuu olettamukselle ja vaatimukselle samanlaisuudesta, joka on erityisen tärkeää lasten ja nuorten parissa, varsinkin koulussa (ks. Rastas 2002, 13). Hallin (2011) mukaan kaikki ”samanlaisuus” on kuitenkin vain näennäistä, tai pikemminkin toiveajattelua, fantasiaa: mitään yhtenäistä normaalien ryhmää ei ole olemassakaan. Todellisuudessa se, mitä pidämme normaalina, rakentuu sen varaan, että voimme sulkea joitakin ihmisiä tai ilmiöitä normaalin ryhmän ulkopuolelle. (Hall 2011.) Luokan vuorovaikutustilanteiden ja haastattelujen pohjalta syntyvissä mielikuvissa normaaliksi esimerkiksi määritetty suomalaisuus (ei muunmaalaisuus), valkoisuus tai länsimaalaisuus (ei oseaanialaisuus), ja muu kuin islamilaisuus. Kirjoitelmissa tavallisuutta tai normaaliutta ei suoraan mainita, mutta monet kertomuksista rakentuvat kirjoittajan näkökulmasta tavallisen ympärille: yhdistäväksi tekijäksi löytyy esimerkiksi tuttu harrastus. Eksotisoivissa kertomuksissa puolestaan luodaan tietoisesti kuvaa tavallisesta poikkeavasta. Muutamissa mielenkiintoisissa tapauksissa tavallisuuden ja erilaisuuden raja rikotaan kirjoitelmissa niin, että kirjoittaja itse asettuu ikään kuin erilaisuuden puolelle. ”Massasta poikkeaminen” (T3) on tällöin hyvä asia.

Haastatteluissa suhtautuminen erilaisuuteen vaihteli melko neutraalista ristiriitaiseen. Ada totesi, että ”kaikkihan ovat erilaisia, että ei sillein voi verrata että olisi samanlainen jonkun kanssa” ja Niilo oli samoilla linjoilla: ”tottahan kai kaikki on erilaisia”. Hannu puolestaan kokee olevansa ”ehkä vähän erilainen, mut ei se haittaa” ja Kallella erilaisuus tuo mieleen sen, missä on muita huonompi. Kaarinalla erilaisuus

näyttäytyi muun muassa näkymättömän toiseuden kokemuksen kautta: ”ne olettaa heti ja oottaa sut niinku suomalaisena ihan normaalina niinku ihmisenä sillä lailla, mut sitte on kuitenkin sillein vähä erilainen”. Onkin todettu että, erilaisuuden näkeminen mahdollisuutena tai haluttavana asiana usein valkenee vasta aikuisiän lähestyessä (Rastas 2002).

8.2 Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteista ja merkityksestä

Nieton ja Boden (2008) kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen mallin voisi tiivistää viiden H:n ohjelmaksi, johon kuuluvat haastaminen, huomioiminen ja hyväksyntä, hyödyntäminen sekä herättely. Toisin sanoen oppilaiden stereotyyppisiä ja ennakkoluuloisia käsityksiä on haastettava, oppilaan tausta on huomioitava ja hänen on saatava hyväksyntää ja sekä hänen tarpeisiinsa kohdennettua tukea, hänen kulttuurista pääomaansa on hyödynnettävä yhteisessä oppimisprosessissa, ja hänessä on herätettävä ja kehitettävä kriittisen ajattelun taitoja, niin että hän heräisi myös toimimaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. (Nieto & Bode 2008.)

Opetusharjoittelijana näin mahdollisuuden omalta pieneltä osaltani haastaa ja herätellä oppilaita, ja koin myös tärkeäksi pyrkiä huomioimaan, hyväksymään ja tukemaan heitä sekä hyödyntämään heidän osaamistaan. Koska olin tutkimusaiheeni ja taustani vuoksi herkistynyt monikulttuurisuuteen liittyviin tekijöihin, koin, että oma paikkani monikulttuurisuuskasvattajana ja etnografisen tutkimuksen tekijänä oli paitsi havainnoida, myös osallistua ja tuoda esiin omaa taustaani ja näkökantojani, toisinaan myös haastaa ja puuttua luokassa vallitseviin ilmiöihin, kuten rasismiläppään (ks. Souto 2011). Oppilaille asemaani monikulttuurisuuskasvattajana legitimoitui se, että

koska sä oot ollu niinku siellä monessa paikassa silleen kiertäny maailmaa ja tälleen niin se on silleen et sä tiedät paljon enemmän kuin jos meidän oma ope ois pitäny ne tunnit niin sillon siinä tulee niinku paljon enemmän sitä asiaa kun sä oot pitäny ne (Ada)

Tämän vuoksi toisaalta omaa toimintaani on tarkasteltava erityisen kriittisessä valossa – se mitä sanon, näyttäytyy painoarvoltaan suurena ja näin ollen käytän monikulttuurisuuteen liittyvissä asioissa valtaa (ks. Souto 2011). Osallistumisen kautta sain itse kokea, minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy.

Aineiston valossa voidaan sanoa, että oppilaiden – ja omienkin – käsitysten haastamista tarvitaan. Sekä haastatteluissa, kirjoitelmissa että luokan vuorovaikutuksessa oli havaittavissa leimaavia, rodullistavia, essentialisoivia, stereotyyppisiä ja ennakkoluuloisia käsityksiä. Näiden ajatusmallien haastaminen ei ole yksinkertainen prosessi, vaan vaatii aikaa. Pyrin esimerkiksi haastamaan Niilon rasismiläppää ja Jarmon ajatusta, että muslimi ei voisi olla hänen kaverinsa. Tällaiset muutokset ajattelussa eivät kuitenkaan tapahdu hetkessä. On tärkeää myös huomata, että ennakkoluulot eivät aina kohdistu kaukaisiin toisiin vaan myös lähelle. Parhaimmillaan osallistava ja dialoginen lähestymistapa oppimiseen auttaa poistamaan näitä ennakkoluuloja. Ada esimerkiksi totesi uskonnonjaksolla oppineensa joistakin luokkatovereistaan, että

ne niinku ne ymmärtää niitä asioita tai jotain, et ne ei ookaan ihan niin välttämättä niin semmosia **aivottomia hehehee** (Ada)

Toisaalta saattaa käydä myös päinvastoin. Kaarina toteaa luokkatovereistaan, että:

ne muut saattaa suhtautua sillä lailla että jos vaikka on joku niinku uskonnollinen juhla, niin sit saattaa niinku muut ajatella, että mitä hulluja ne on, vaik se on oikeesti niinku sillei ihan normaali asia. (Kaarina)

Maailmanuskontojen opetusjakso oli yksi tärkeimmistä monikulttuurisuuskasvatuksen areenoista harjoittelussani. Koulun opetussuunnitelmassa tosin maailmanuskontoihin tutustuminen ei sisältynyt kuudennen luokan oppimäärään lainkaan, mutta luokan opettaja halusi edetä opetuksessa käytössä olleen Tähti-kirjasarjan mukaan, enkä pannut vastaan. Tarpeesta maailmanuskontojen käsittelylle todistaa se, että näillä kuudesluokkalaisilla ensimmäinen uskonnoista mieleen tuleva asia ovat sodat ja terrorismi. Näkökulmien avartamiselle oli siis tarvetta. Maailmanuskontojen jakson tarkoituksena oli ikään kuin antaa pieniä maistiasia eri uskonnoista ja herätellä näkemään uskontoja ympärillä. Tätä tapahtuikin: esimerkiksi Hannu ja hänen kaverinsa innostuivat kertomaan minulle jälkimmäisen buddhalaisesta naapurista. Arvelisin myös, että muutamassa kirjoitelmassa esiintyvä uskonnosta kysyminen ja herkkyys uskontoja kohtaan oli uskonnonjakson herättelemää. Toisaalta koska maailmanuskontoja käsiteltiin vain pintaraapaisuna ja lähinnä näkyvän kulttuurin, eikä niinkään näkymättömän arvopohjan osalta (ks. Weaver 2006), on myös mahdollista, että joidenkin kohdalla jakso pikemminkin vahvisti joitakin stereotyyppisiä ajatuksia: tästä

voisi olla esimerkkinä vaikkapa yhden kirjoitelman ”villainen, mutta niin uskovainen”. Tämä on yksi niistä haasteista mikä monikulttuurisuuskasvatukseen liittyy. Jostakin on kuitenkin lähdettävä liikkeelle. Vuorovaikutustilanteiden ja haastattelujen pohjalta vaikuttaa sitä paitsi siltä, että varsinkin monelle kuudesluokkalaiselle pojalle positiivista suhdetta monikulttuurisuuteen rakentavat juuri konkreettiset ja käsinkosketeltavat asiat, kuten vaatteet ja maistiaiset. Näin ollen pintatasollakin on siis merkitystä.

Uskonnontuntien sekä myös äidinkielen esitelmien tärkeimmäksi anniksi voisi ajatella sen, että ne auttoivat luokan oppilaita saamaan huomiota, tukea ja hyväksyntää omalle identiteetilleen ja siihen liittyville pohdinnoille ja antoivat heille mahdollisuuden selittää ja hyödyntää omaa kokemustaan. Ada kertoi islamiin liittyen, että

opin siitä ainakin ite niinku paljon uutta, koska mä en välttämättä silleen tienny siitä paljoo, niinku silleen, mitä siinä kirjassa luki, mutta niinku et se valais silleen tosi paljon sitä asiaa (Ada)

Tämä islamista oppiminen oli hänen omien sanojensa mukaan tärkeätä ”että mä ite tiedän siitä että minkälainen mä oisin voinu olla, koska mähän voisin olla niinku muslimi nytten.” Hän oli selvästi kiinnostunut siitä, millaisia identiteettivaihtoehtoja hänen taustansa olisi voinut hänelle avata. Tällainen lähtökohta antaa hyvän pohjan ymmärtää toisenlaisista kulttuureista tulevia ja pohtia asioita heidän näkökulmastaan. Perspektiivinvaihtokyky ja empatia ovat tärkeitä monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita ja kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueita (Kaikkonen 2008, 148). Uskonnontunneilla alkunsa saaneet neuvottelut identiteetistä eivät rajautuneet vain uskonnontuntien puitteisiin. Luokanopettajalla onkin erinomainen mahdollisuus laaja-alaiseen monikulttuurisuuskasvatukseen, joka ei rajaudu vain tiettyjen oppiaineiden puitteisiin (ks. Nieto & Bode 2008). Toisaalta on huomattava, että koska identiteettikeskustelua käytiin juuri uskonnontuntien inspiroimana, sattoi se johtaa yhden oppilaan kohdalla osattomuuteen keskustelusta, sillä hän kävi eri uskonnontunneilla.

Palautteen ja haastattelujen perusteella monet oppilaat kokivat esitelmät tärkeäksi oppimisen tavaksi, koska niissä sai kertoa itsestään ja sai kuulla luokkatovereista. Esimerkiksi Adan kohdalla mahdollisuus kertoa omasta taustasta oli hänen mukaansa tärkeää, koska ”muuten se ois semmonen että se ei niinku tuntuis

sillein tosi aidolta”. Tieto myös helpottaa ystäväystymistä, kun “ne tietää valmiiks siitä että minkälainen sä oot”. Hannun kanssa puolestaan kävimme Adan esitelmään liittyen seuraavan vuoropuhelun:

MK: Miten sä sen- tai et, niin miltä se tuntui, kuunnella sitä?

H: No ihan sillein kiva, kun mä tiesin siitä asiasta jo valmiiksi.

MK: Mm. Mitä sä tiesit jo valmiiks?

H: No. Jotain. En mä paljoo, mutta jotenki.

MK: Mm.

H: Mut se on kyllä ihan eri paikassa, mutta jotenki vähäsen. (haastattelija MK ja Hannu)

Tällainen samastumistilanne omassa luokassa on varmasti omaan monikulttuurisuuteensa epävarmasti suhtautuvalle Hannulle merkityksellinen kokemus, joka antaa myös tukea omaan identiteettiin liittyville pohdinnoille. Vaikka kokemusta ei oikein osaa sanallistaa, vahva yhteyden kokemus on kuitenkin olemassa (ks. Tuomi-Nikula 2013b).

Adalle eräs positiivinen seuraus esitelmän pitämisestä oli se, että hänen kokemuksensa mukaan se vähän lähensi hänen ja hänen äitinsä välejä “kun se kerto paljon semmosia asioita, mitä mä en oo ikinä tienny”. Perheiden saaminen mukaan olisikin monikulttuurisuuskasvatuksessa tärkeä voimavara (ks. Nieto & Bode 2008, 144–146) – heillä on paljon sellaista tietoa, jota opettajalla ei ole, eikä aina oppilaillakaan (ks. myös Opetushallitus 2004, 36). Adan osalta tämä kehitys oli merkittävää myös siksi, että välit äitiin ovat ilmeisesti ajoittain riitaisat. Monikulttuurisuuskasvatus voi siis edistää ymmärrystä ja vuorovaikutusta sekä koulussa että kotona. Yksi syy perheiden osallistamiseen olisikin, että lapset oppisivat näkemään sen, mitä annettavaa heidän omilla vanhemmillaan on. Erityisen tärkeää tämä voi olla perheissä, joissa vanhemmat eivät osaa tai voi esimerkiksi auttaa läksyissä tai muissa tavallisen koulutyöskentelyn asioissa samassa määrin kuin toisilla:

MK: harmittaaks se [että isä on ulkomailta] joskus?

H: No, no en mä tiä ehkä sillein esimerkiks se ei voi auttaa paljoo läksyissä kun se ei osaa niin hyvin. Kyllä se esimerkiks, se on hirveen hyvä matikassa kaikissa kertolaskuissa ja silleen, mut sit se et se ei osaa mitään murtolask- -lukuja ja semmosia hyvin. (haastattelija MK ja Hannu)

Se, että oppilaan kokemuksia hyödynnetään oppimisessa, on paitsi parhaimmillaan avartavaa ja kiinnostavaa luokkatovereille, samalla myös voimaannuttava oppilaalle itselleen. Opettajalla on valtaa mahdollistaa tai estää tällaista oppimista (ks. Lefstein

2010). Opettajan auktoriteettiasema myös tuntuu takaavan toisen kokemuksen aitouden. Adan lisäksi Kaarinalla on tällaisia kokemuksia. Tämä esimerkiksi kertoo, että hänen luokkansa pojat eivät välttämättä sisäistä sitä, että hän on käynyt kansainvälistä koulua, ennen kuin omasta taustasta kertominen saa opettajan valtuutuksen:

ne ei välttämättä ees sitä sillä lailla usko, et sitte jos joku muu sitte ottaa- vaikka opettaja ottaa sen esille, niin sitte se tulee sillein niinku todelliseks (Kaarina)

Mikäli opettaja ei ota oppilaiden monikulttuurisuutta ja taustaa vakavasti, huomio sitä ja anna sille tilaa myös luokassa, vaarana on, että monikulttuurisuudesta tulee joko täysin näkymätöntä tai se tulee esiin vain negatiivisena asiana (ks. Nieto & Bode 2008, 171, 206). Se, miten taustaa käytännössä voisi huomioida ja tukea, on tarjoamalla sen esiintulolle mahdollisuuksia dialogin ja osallistavan opetuksen kautta (ks. Lefstein 2010; Wren 2011; Kiilakoski 2008). Ajan kanssa sekä sopivasti tukea saaden useimmat oppilaat kokevat iloa siitä, että saavat tuoda esiin omia tietojaan, taitojaan ja kokemustaan. Tämä näkyi hyvin oppilaiden antamassa palautteessa varsinkin esitelmiin liittyen ja välittyi myös Kaarinan haastattelusta. Vuorovaikutus, joka edistää tietojen jakamista luokassa, on Adan sanoin:

Semmonen keskusteleva. Semmonen esim että jos ope tai joku, niin, niinku jos on vaikka joku aihe, niin sit se vaan alkaa jutteleen siitä meidän kaa, eikä välttämättä pistä heti lukeen sitä aihetta sieltä, vaan niinku meiän pitäis eka kertoo meidän omat asiat siinä. (Ada, alleviivaus lisätty)

Haastavin osa monikulttuurisuuskasvatuksessa on varmaankin kriittisen ajattelun herättäminen ja sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa luokkaa ja maailmaa rakentavaan toimintaan rohkaiseminen – helpompaa on nimittäin olla passiivinen sivustakatsoja (ks. Rastas 2004b). Esimerkiksi tarkasteltaessa Kallen suhtautumista monikulttuurisuuteen, voidaan todeta, että peruspositiivinen asennoituminen monikulttuurisuuteen on sinänsä hyvä asia, mutta pelkällä ksenofilisellä kiinnostuksella ei voi syvällisesti ymmärtää toisia, saati muuttaa maailmaa. Yksi kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tehtävä olisikin nähdäkseni nostaa esiin kulttuurin näkymättömän tason merkitys ihmisten elämässä ja myös monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet. Tavoitteena voisi olla, että jokaisella olisi mahdollisuus kyseenalaistaa kohtaamiaan ilmiöitä, mutta myös niihin liittyviä käsityksiään (ks. Kiilakoski 2008). Jokaisella pitäisi myös olla oikeus ja velvollisuus vaikuttaa omaan ja yhteisönsä sekä laajemman yhteiskunnan arvoperustaan

ja sen toimintaan (Kiilakoski 2008). Tämän tutkimuksen monikulttuurisessa luokassa yksi oikeudenmukaisuutta koskeva kysymys esimerkiksi on, miten voisi edistää sellaisen ilmapiirin syntymistä luokassa, että rasistinen huutelu ja myös epäsuorempi rasismiläppä eivät saisi hiljaista hyväksyntää vaan ne nostettaisiin kriittisen keskustelun ja tarkastelun kohteeksi. Kaarinan puolestaan herättää pohtimaan kiroilun paikkaa ja merkitystä suomalaisessa yhteiskunnassa:

se on Suomessa niin se on aika sillein ikävästiki semmonen aika normaali asia ja sitte niinku vaikka jos ei vaikka kiroile niin sit voi tulla semmonen, et ei niinku kuulu joukkoon, ees siitä- sillä perusteella et se ei oo musta aikakaan yhtään kiva juttu semmonen (Kaarina)

Laajemmasta kontekstista tarkasteltuna monikulttuurisuuskasvatuksen haasteiksi voivat nousta koulun toimintakulttuuri ja yhteiskunnassa vallalla olevat käsitykset. Esimerkiksi harjoittelukoulun opetussuunnitelmassa arvopohjassa erilaisuutta pidettiin voimavarana ja osallistuminen sekä kansainvälisyys olivat tärkeitä asioita, mutta käytännössä esimerkiksi oppilaiden tietojen, taitojen ja kulttuuritaustojen hyödyntäminen oppimisprosessissa jäi koulun toimintakulttuurin kuvauksissa hyvin vähälle huomiolle ja kulttuureista oppiminen sai painottuneemman roolin lähinnä kielten yhteydessä.

Yhteiskunnan tasolla suomalaisten koulujen monikulttuurisuuskasvatuksen tilaa opetusharjoitteluni aikana puolestaan kuvastaa osaltaan se, mitä koulutyötä ohjaavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) aiheesta sanotaan. Kyseisessä asiakirjassa monikulttuurisuuden hyväksyminen on osa perusopetuksen arvopohjaa. Opetuksen perustana pidetään suomalaista kulttuuria, joka nähdään osana alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria (suomalaisten halusta identifioitua länteen ks. esim. Löytty 2005b; Rastas 2004a). Tämän lisäksi kehoitetaan ottamaan huomioon kansalliset vähemmistöt sekä suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen maahanmuuttajien myötä. Tavoitteeksi asetetaan, että:

Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (Opetushallitus 2004, 14.)

Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) sisältävät myös aihekokonaisuuden kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jonka alla puhutaan muun muassa

kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta ja oman kulttuuriperinnön ja juurien arvostamisesta.

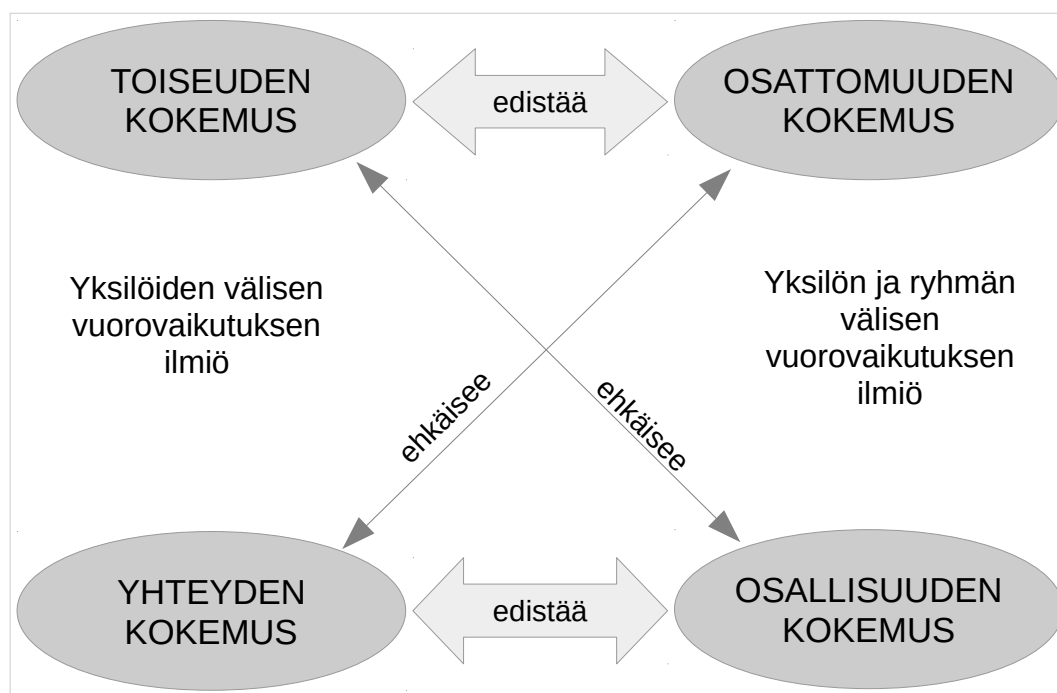
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Opetushallitus 2004) siis nähdään jokaisen oppilaan kulttuuritaustan arvostamisen merkitys ja yhteys osallisuuteen. Toisaalta esimerkiksi kaksikulttuuristen tai ulkomailta asuneiden lasten tarvetta oman kulttuurin käsittelylle ei oteta erikseen esiin, kun taas kansallisten vähemmistöjen ja ensimmäisen sekä toisen sukupolven maahanmuuttajien osalta aiheesta on erillinen kirjaus. Näin opetussuunnitelmaa lukiessa katse rajautuu helposti näihin ryhmiin. Lisäksi suomalainen kulttuuri asetetaan lähtökohtaisesti hegemoniseen asemaan ja suomalaisen kulttuurin oma monimuotoisuus jätetään vähälle huomiolle. Nieton ja Boden (2008) malliin verratessa voisi siis sanoa, että kriittinen näkökulma pitkälti puuttuu. Tähän asiaan on valtakunnallisella tasolla kuitenkin jo tullut iso muutos uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) myötä, jotka astuvat voimaan 2016. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuvat jokaisen oppilaan arvo, yhteisen oppimisprosessin ja osallisuuden merkitys sekä suomalaisen kulttuurin monimuotoisuus, kriittinen arvopohdinta ja ihmisoikeuksien toteutumisen edistäminen. Tämän tutkimuksen pohjalta tulevana opettajana on ilo sitoutua tällaiseen arvopohjaan ja oppimiskäsitykseen, vaikka sen toteuttaminen käytännössä asettaakin edelleen monia kysymyksiä.

8.3 Osallisuuden rakentuminen ja vuorovaikutus suomalaisen koululuokan monikulttuurisessa todellisuudessa

Toiseuden ja osallisuuden kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa, erilaisissa kohtaamisissa ja niiden jättämien jälkien kautta (esim. Fitzgerald ym. 2010; Löytty 2005a). Siksi kohtaaminen on keskeinen käsite puhuttaessa toiseudesta ja myös osallisuudesta, jota tarkastelen toiseuteen ja yhteyteen (ks. kuvio 3, s. 91) kytkeytyvänä ilmiönä. Sekä toiseudessa että osallisuudessa keskeisiä kysymyksiä ovat identiteettiin ja hyväksytyksi tulemiseen liittyvät tekijät (ks. Rastas 2002; Kiilakoski 2008). Näin ne tulevat lähelle yksilön kokemusmaailmaa ja vaikuttavat vahvasti yksilön kokemuksiin itsestään ja muista (ks. Kiilakoski, Nivala, Ryyänen ym. 2012). Tämän vuoksi toiseuden ja osallisuuden tarkastelussa yksilöiden kokemukset ovat keskeisessä roolissa.

Siinä missä yhteyden ja toiseuden kokemuksia voidaan tarkastella ensisijaisesti yksilöiden välisessä kanssakäymisessä rakentuvina ilmiöinä – vaikka toki niihin vaikuttavat kaikki yksittäisen kohtaamisen taustalla vaikuttavat yhteisön ja yhteiskunnan representaatiot (ks. Löytty 2005a) – osallisuuden ja osattomuuden kokemukset liittyvät toimimiseen ryhmässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa. Osallisuuden ja osattomuuden ulottuvuus siis laajentaa näkökulmaa yksilöiden välisestä kohtaamisesta siihen, mikä merkitys näillä kohtaamisilla on yksilöiden haluun ja kykyyn osallistua ja vaikuttaa yhteisöissään ja yhteiskunnassa.

Toiseuden, yhteyden, osallisuuden ja osattomuuden kokemukset liittyvät toisiinsa. Näiden välistä yhteyttä olen pyrkinyt hahmottamaan kuviossa 4:



KUVIO 4. Toiseuden ja yhteyden sekä osattomuuden ja osallisuuden kokemusten keskinäinen suhde.

Yhteyden kokeminen jonkun kanssa edistää myös laajempaa osallisuuden kokemusta ja ehkäisee osattomuutta: esimerkiksi uudessa luokassa on helpompi kokea kuuluvansa ryhmään, kun saa yhdenkin kaverin. Samoin osallisuus erilaisissa ryhmissä, kuten vaikkapa harrastuksissa, tarjoaa avaimia yhteyden löytymiselle (ks. Eskelinen ym. 2012, 226–228). Osattomuuden kokemuksen syntyyn puolestaan vaikuttaa toiseuden kokemus, ja toisin päin, osattomuus luo toiseutta. Esimerkiksi kertomuksessa Saarasta

(T1) käy hyvin ilmi, miten ulkopuolelle jäämisen ja jätetyksi tulemisen kokemus aiheuttaa epävarmuutta ja toiseuden kokemusta:

Näytti siltä, että hän hyväksyi kaikki muut kavereikseen, mutta jätti minut ulkopuolelle.
Olenko jotenkin erilainen kuin muut? (T1)

Kuvioon 5 (s. 132) puolestaan olen tiivistänyt sen, mitkä tekijät tämän tutkimuksen aineiston valossa vaikuttavat toiseuden ja yhteyden ja sitä kautta myös osallisuuden ja osattomuuden kokemusten syntyyn monikulttuurisessa luokassa sekä konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa että asenteiden ja ajatusmallien tasolla. Vastavuoroinen kohtaaminen ja yhteyden luominen ovat mallissa yhteyden ja osallisuuden keskiössä, kun taas toiseuden ja osattomuuden kokemusta kuvaavat ulkopuolelle jääminen ja torjutuksi tuleminen. Kuvio ammentaa niin osallisuuteen liittyvästä kirjallisuudesta, monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteistöstä, kuin toiseuteen ja vuorovaikutukseen liittyvästä teoriapohjastakin. Kuviota 5 voi tarkastella myös kulttuurin jäävuorimallia mukaillen (kuvio 1, s. 9; Weaver 2006). Asenteiden ja ajatusmallien näkymätön taso vaikuttaa siihen, miten yhteyttä ja toiseutta näkyvällä konkreettisella tasolla rakennetaan. Toisaalta toiseutta lisäävä toiminta, paitsi perustuu tietynlaisille ajatusmalleille, myös lisää ja synnyttää esimerkiksi ylemmyyden tai alemmuudentuntoa. Näin ollen se mitä konkreettisesti tapahtuu sanojen ja tekojen tasolla myös vaikuttaa siihen, miten ajatellaan ja minkälaisia ajatusmalleja ja asenteita luodaan ja ruokitaan (ks. Rymes 2009; Blommaert & Jie 2010; Hymes 1996).

Mallissa (kuvio 5) ovat mukana kohtaamisen taustatekijät, joilla on oma tärkeä roolinsa (ks. myös Lind 2011). Kieli ja kulttuuri ovat osaltaan luoneet yksilöistä ja ryhmistä sitä, mitä he ovat. Jos kohtaajien kieli ja kulttuuri ovat ainakin pääpiirteittäin samat, saattaa kohtaaminen olla yksinkertaisempaa kuin silloin, kun kohdattaessa toinen yksilö on myös kohdattava erilainen tausta, kieli ja kulttuuri. Toisaalta erilainen kulttuuri voidaan myös nähdä positiivisella tavalla jännittävänä ja kiinnostavana, mikä voi lisätä halua kohtaamiseen. Erilainen kulttuuri vaikuttaa osallisuuden rakentamisen keinoihin, minkä vuoksi se olisi hyvä ottaa huomioon. Joissain kulttuureissa esimerkiksi ateriyhteys saattaa olla tärkeimpiä osallisuuden muotoja kun taas toisissa yhdessä harrastaminen luo osallisuuden kokemuksia.

<p><u>Näkyminen konkreettisesti:</u></p> <p>vastavuoroinen kertominen, kysyminen ja kuuntelu → ymmärryksen lisääntyminen puolin ja toisin</p> <p>jakaminen: antaminen ja saaminen</p> <p>kaikkien osapuolten aktiivisuus positiivisessa vuorovaikutuksessa</p> <p>mukaan pyytäminen, yhteinen tekeminen</p> <p>yhteisten asioiden etsiminen</p> <p>erilaisten elämäkokemusten, käsitysten ja arvostusten sekä erimielisyyksien avoin käsittely, ja tuki tällaiselle keskustelulle</p>	<p><u>Näkyminen konkreettisesti:</u></p> <p>leimaaminen ja luuleminen: vain yksi perspektiivi, ei toisen ääntä, vahvasti ennako-oletusten pohjalta toimiminen, omiin pohdintoihin jumiutuminen</p> <p>yksipuolinen tarjoaminen tai hyötyminen, kokemus siitä, ettei ole annettavaa tai saatavaa</p> <p>vähintään yhden osapuolen passiivisuus, välttely tai negatiivinen vuorovaikutus</p> <p>torjuminen, vetäytyminen, yhteisestä asiasta ulkopuolelle jääminen</p> <p>erojen korostaminen, vahva erilaisuuden kokemus</p> <p>ei halua tai kykyä kuunnella tai ymmärtää, kokemus siitä, että ei tule kuulluksi, vaikeneminen tai vaientaminen</p>
<p>TAUSTATEKIJÄT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kulttuuri ja kieli - konkreettiset puitteet: paikka, aika, tilanne, osallistujat - aiemmat kokemukset - tieto maailmasta ja toisesta: faktat, stereotypiat, ennako-oletukset ja ensivaikutelmat - kohtaamisen taidot: vuorovaikutustaidot, reflektioidot, kulttuuritaidot ja kielitaito - intressit: tarpeet ja toiveet - tunteet 	
<p><u>Asenteet ja ajatusmallit:</u></p> <p>yhdenvertaisuus</p> <p>hyväksyntä, arvostus ja kunnioitus</p> <p>kiinnostus toista ihmistä kohtaan, toisen kohtaaminen itseisarvo</p> <p>avoimuus eri perspektiiveille, tulkinnoille ja ylipäänsä toisenlaisuuden kohtaamiselle</p> <p>rehellisyys, aitous, luottamus</p> <p>empatia, välittäminen</p>	<p><u>Asenteet ja ajatusmallit:</u></p> <p>ylemyys tai alemmuus: toisella valta määrittää toinen</p> <p>väheksyntä tai ihanteellistaminen, kyvyttömyys/haluttomuus kohdata ja hyväksyä toinen sellaisena kuin hän on</p> <p>kiinnostus korkeintaan sitä kohtaan mitä toinen voi tarjota: toisella vain välinearvoa, jos sitäkään</p> <p>sulkeutuneisuus, jumiutuminen yhteen näkökulmaan, essentialismi, ennakkoluuloisuus</p> <p>epäluottamus, epävarmuus, pelko</p> <p>välinpitämättömyys, vihamielisyys</p>

KUVIO 5. Yhteyden ja osallisuuden sekä toiseuden ja osattomuuden kokemukset ja niiden rakentuminen suomalaisessa koululuokassa.

Myös konkreettiset kohtaamisen puitteet vaikuttavat kohtaamisen laatuun. Koulussa aika ja tilat rajaavat sitä, milloin ja millä tavoin voidaan vaikkapa tutustua ja keitä kaikkia vuorovaikutus koskee (ks. Palmu 2007). Esimerkiksi niissä vuorovaikutustilanteissa, joita haastatteluissa käsittelemme, läsnäolijoiden määrä vaihteli sen mukaan oliko kyse oppitunnista vai välitunnista: Adan kansallisuuspohdinta ja Niilon siihen liittyvä mitätöintikommentti olivat koko luokan kuultavissa, kun taas Hannun kertoessa minulle isänsä kotimaasta läsnä oli vain hänen paras kaverinsa. Kaarina kertoi, että omasta taustasta tulee eniten puhuttua ruokalassa, jossa on ”tilaisuus enemmän jutella”. Kirjoitelmissa toiseen tutustuttiin esimerkiksi välitunnilla (tai kansainvälisessä koulussa ”tauolla”), yhteisellä koulumatkalla tai koska toinen oli vierustoveri. Joissain kertomuksissa oppilas aluksi esiteltiin tai esittäytyi uudelle luokalleen. Myös liikuntatuntien ryhmillä ja pareilla oli muutamassa kertomuksessa keskeinen tehtävä tutustumisen alulle panijana.

Merkityksetöntä ei myöskään ole se, kenen ”kotikentällä” vuorovaikutus tapahtuu (ks. myös Lind 2011): kenellä on tuttuuden tai vallan tarjoama etulyöntiasema? Haastatteluaineistossa tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten Niilon valta-asema ”läpänheittäjänä” ja ”naurattajana” on lähes kyseenalaistamaton. Kaarina pyrkii varovasti haastamaan Niilon huumoria, mutta tekee sen epäsuorasti. Itse otin useammassakin yhteydessä sekä harjoittelun aikana että haastattelussa ongelmalliseksi kokemani rasismiläpän puheeksi Niilon ja muiden oppilaiden kanssa. Huumorin epäsuorina kohteina olevat Ada ja Hannu eivät kuitenkaan osaa tai halua horjuttaa Niilon heille antamaa roolia. Niilo on sellainen kuin on, niin ”ei sille voi mitään” – ja sitä paitsi Niilo on heidän ystävänsä, mistä syystä heitot ovat ”inside-läppää”. Haastattelussa Niilo kuitenkin toteaa, että on mahdollista, että hänen heittonsa tuntuvat Adasta ikäviltä. Tämä istuu huonosti yhteen yhteisen sisäpiirihuumorin ajatuksen kanssa.

Kohtaamisen taustalla vaikuttavat myös kohtaajien tiedot ja ensivaikutelmat sekä aiemmat kokemukset, heidän tarpeensa, toiveensa ja tunteensa (ks. Jalagin 2005, 65; Salmivalli 2005, 127–133). Esimerkiksi aiemmat kokemukset uusista oppilaista ja ulkomailta tulevista sekä erimaalaisista tai eri uskontoon kuuluvista ihmisistä vaikuttavat siihen, millaista kohtaamisen odotetaan olevan ja millaisten asioiden arvellaan olevan kohtaamisessa tärkeitä. Myös osapuolten kohtaamisen taidoilla on

merkitystä: jotta kohtaaminen voisi olla vastavuoroista, on esimerkiksi osattava kuunnella toista ja kertoa itsestä, mielellään kielellä, jota molemmat osapuolet ymmärtävät. Toiveet ja intressit puolestaan ohjaavat sitä, miksi halutaan tutustua ja kuinka syvällisesti. Toivooko uutta ystävää tai harrastuskaveria, vai lähinnä sitä, että saisi kuulla jännittäviä kertomuksia ulkomailta? Vai tarvitseeko toista oman valta-aseman pönkittämisen välineeksi? Myös kohtaamistilanteessa läsnä olevat tunteet vaikuttavat kohtaamisen ilmapiiriin: jännitys, hämmennys ja ilo luovat kukin omanlaisensa olosuhteet kohtaamiselle. (Ks. myös Lind 2011.)

Vuorovaikutus oli tässä tutkimuksessa monikulttuurisuuden ja identiteetin teemojen rinnalla kolmas selvästi erottuva iso teema. Kuten kuviosta 5 voi huomata, kaikki aineistossa ilmenevät yhteyttä ja osallisuutta konkreettisesti rakentavat asiat liittyvät vuorovaikutukseen: kertominen, kysyminen ja kuuntelu, jakaminen, aktiivinen vuorovaikutus, yhdessä tekeminen ja yhteisten asioiden etsiminen sekä erilaisten näkökulmien ja ajatusten avoin käsittely ovat kaikki vuorovaikutusta. Seuraavaksi käsitelen näitä vuorovaikutusilmiötä ja siinä lomassa tulevat käsitellyiksi myös osallisuutta edistävät ja pohjustavat arvot, asenteet ja ajatusmallit.

Kertomisen, kysymisen ja kuuntelun teema on keskeinen Kaarinan ja Adan haastatteluissa, mutta myös muissa haastatteluissa itsestä kertominen ja toisista kuuleminen – lähinnä esitelmäprojektin yhteydessä – olivat haastateltavien mukaan tärkeitä asioita. Adalle esimerkiksi merkitsi paljon se, että luokkatoverit kyselivät häneltä paljon hänen esitelmänsä aikana, koska siitä ”tuli semmonen olo, et oikeesti ne halua tietää”. Adan mukaan omasta taustasta kertominen onkin helpointa ”sellaisessa ympäristössä, jossa oikeesti ne ihmiset välittää siitä aiheesta”, ja jossa ”ne kuuntelee ja ne jaksaa kuunnella” tai ainakin osoittavat kuuntelevansa, vaikka eivät niin kiinnostuneita olisikaan. Se, että muut tietävät Adan taustasta ja että hän saa kertoa siitä, on hänen mukaansa erittäin tärkeää:

Koska muuten se ois semmonen että se ei niinku tuntuis sillein tosi aidolta. Tai, niinku silloin ystäväystyykin paljon helpommin kun niinku ne tietää valmiiks siitä että minkälainen sä oot (*ja tolleen*). (Ada, alleviivaus lisätty)

Joskus itsestä kertominen saattaa vaatia sopivaa tilannetta ja tukea toiselta ihmiseltä, esimerkiksi opettajalta, jolla on luokassa valta-asema (ks. Lefstein 2010). Näin Kaarina

on kokenut sen, minkälaisista on yrittää selittää omaa englanninkielentaitoaan luokan pojille:

mä voin sanoo, et mä oon asunu niinku ja ollu kansainvälisessä koulussa ja sitte, mut sitte, jos sen vaikka kerran sanoo, niin sitte seuraavallaki kerralla on vielä sillei, et ne ei välttämättä ees sitä sillä lailla usko, et sitte jos joku muu sitte ottaa- vaikka opettaja ottaa sen esille, niin sitte se tulee sillein niinku todelliseksi ja (*vähän näin että*) (Kaarina, alleviivaukset lisätty)

Omasta taustasta kertominen luontevassa tilanteessa julkisesti opettajan tuella oli Kaarinan mukaan ”ihan kivaa sillei että nyt muutki niinku tuntu semmonen että niinku oppii tuntemaan mutki sillei vähän paremmin”.

Kertomuksissa vuorovaikutuksen vastavuoroisuus näyttäytyy poikkeuksesta tärkeänä tutustumisen ja ystävystymisen kannalta (ks. myös Lind 2011) ja kertomisen ja kysymisen osalta vastavuoroisuutta puuttuu vain muutamista kirjoitelmista. Jos itsestään kertoo joitain asioita, toivoo, että kaveri kertoisi samoista asioista:

Varmaankin kertoisin massasta poikkeavasta musamaustani, perheestäni, koirastani ja harrastuksistani – toivon myös, että Candy kertoisi samat itsestään. (T3)

Tämä näkyy myös niin, että vastavuoroisen kertomisen puuttuminen herättää tunteita:

Kerroin hänelle nimeni, ikäni, sen mitä harrastan ja muita taustatietojani. Olisin toivonut, että hän olisi kertonut itsestään samoja asioita, joita minä kerroin hänelle. Mutta hän sanoi vain, että hänen nimensä on Saara. Olin lievästi sanottuna pettynyt. (T1)

Siinä missä vastavuoroinen kysyminen ja kertominen rakentavat yhteyttä, leimaaminen ja omiin ennakko-oletuksiin nojaaminen luovat toiseutta. Esimerkiksi eksotisoinnin vika on siinä, että ihminen kohdataan vain jännittävän tarinan päähenkilönä ja omien stereotyyppien peilinä. Jos toisen taustaa ei osata katsella hänen omista lähtökohdistaan käsin, saattaa se herättää samanlaista turhautumista, kuin Kaarinassa se, että

ne aattelee et se on niinku enemmän sillei samanlainen, vaik se on tosi erilaista, ihan erilaista siellä niin olla (Kaarina)

Vaikka Kaarinan kohdalla on kyse näkymättömästä toiseudesta ja eksotisoivissa tarinoissa puolestaan hyvinkin näkyvistä asioista, on perusongelma sama: ”niille on tullu vaan joku kuva, et mä en tiä välttämättä onks se ihan oikee” (Kaarina). On tärkeää, että ihminen saa itse määrittellä oman identiteettinsä (Nieto & Bode 2008) -positiivinenkin leima voi tuntua raskaalta, jos sitä ei ole itse valinnut.

Erityisen suuri vaara sisältyy siihen, jos toisen elämäntarinaa vain arvuutellaan ja hänet leimataan tietynlaiseksi, eikä luulemisen sijaan olla valmiita kysymään ja kuuntelemaan. Yhdessä kertomuksessa kirjoittaja toteaa:

En kysyisi mitään vaan antaisin hänen kertoa sen minkä haluaisi. (P8)

On mahdollista, että kirjoittajan ajatuksena on se, ettei hän halua tungetella. Helposti tällainen lähestymistapa vaikuttaa kuitenkin passiivisuudelta ja kiinnostuksen puutteelta. Lisäksi silloin kun toista ei osaa tai uskalla lähestyä, jää helposti jumiin omiin pohdintoihin ja luulot saavat isomman roolin kuin olisi tarpeen. Kyseinen asennoitumistapa on myös ristiriidassa sen havainnon kanssa, että kysyminen näyttäisi olevan tärkeä tekijä kohtaamisessa, erityisesti tutustuttaessa toisen erilaiseen taustaan ja monikulttuurisuuteen. Haastatteluaineistossa esimerkiksi Ada ja Kaarina korostavat kysymisen merkitystä, sillä se mahdollistaa omien kokemusten jakamisen. Monet näistä kokemuksista saattavat olla vaiettua, kätkeytyä tai huomaamatonta toiseutta (ks. taulukko 2, s. 66), sitä jäävuoren näkymätöntä osaa, josta on vaikea puhua ja jota vielä vaikeampaa ymmärtää (ks. kuvio 1, s. 9; Weaver 2006). Jos siitä ei kysytä, siitä ei todennäköisesti myöskään kerrota, sillä toisen ei uskota olevan tarpeeksi kiinnostunut halutakseen ymmärtää.

Yksi vuorovaikutuksen vastavuoroisuuteen liittyvä tekijä on se, nähdäänkö suhteen eri osapuolilla olevan jotain annettavaa (ks. Bauman & May 2001, 34). Selvimmin tällainen antamisen ja saamisen vastavuoroisuus näkyy kirjoitelmissa. Esimerkiksi Kanarialle (T9) ja Brasiliaan sijoittuvissa kertomuksissa vastavuoroisuus on voimakkaasti läsnä:

Kerron rakastavani hyydytettyjä kakkuja ja pitäväni leipomisesta. Hän sanoo, ettei ole koskaan maistanut hyydytettyä kakkua, hän sanoo myöskin pitävänsä leipomisesta. Vastaan, että hän voi joskus tulla meille leipomaan ja maistamaan kakkua. Liia ilahtuu. Hän kertoo tykkäävänsä surffauksesta. Minä hämmästyin. Hän kertoo käyvänsä surffauskilpailuissa, ja pyytää minua joskus katsomaan. Minä ilahdun. (T4)

Näissä kertomuksissa kirjoittajien ja uusien oppilaiden suhde on myös melko tasavertainen, koska he ovat molemmat ”muualta” tulleita, kansainvälisen koulun ulkomaalaisia oppilaita. Sellaiset tilanteet, joissa osapuolten kokemukset tai roolit ovat kovin erilaisia, asettavat antamisen vastavuoroisuudelle omat haasteensa. Monikulttuurisissa kohtaamisissa on hyväksyttävä se, että yhteys ja vastavuoroisuus

eivät välttämättä voi rakentua samanlaisuuden ympärille, vaan se mitä suhteen eri osapuolilla on toisilleen annettavaa saattaa vaihdella. Esimerkiksi kirjoitelmien tulijan ja vastaanottajan roolit ovat lähtökohtaisesti epäsuhtaiset. Tällöin antamisena voidaan yhtäältä pitää uuden oppilaan auttamista tai hänen perehdyttämistensä:

Hän ei osaa oikein hyvin suomea, mutta kyllä hän osaa sitä tarpeeksi. Minä opetin hänelle muutaman sanan. Ensimmäisellä välitunnilla Minä menin Karimin luokse, koska hänellä ei ollut vielä muita kavereita. Ensin minä näytin hänelle koulurajat, ruokalan, ja kaikki luokat ja rehtorin kanslian. (P12)

Kielen opettamisen ja koulun esittelyn lisäksi omiin kavereihin tutustuttaminen tai omien yhteystietojen antaminen sekä lähialueen harrastusmahdollisuuksien paljastaminen, uuden harrastuksen opettaminen tai kutsuminen mukaan omaan harrastukseen tai kisoja katsomaan ovat sellaisia asioita, joita vastaanottavalla taholla on kirjoitelmissa annettavanaan. Niiden kautta voi paitsi lähestyä uutta oppilasta ja auttaa häntä sopeutumaan uuteen luokkaan, ympäristöön ja maahan, myös hyödyntää omaa osaamistaan ja tietouttaan. Tämän vastapainoksi tulijalla on kertomuksissa usein annettavanaan jotain erilaiseen taustaansa liittyvää: tietoa toisesta maasta ja suhteita sinne, jännittäviä elämäkokemuksia jaettavaksi, kielitaitoa tai jokin erikoinen harrastus. Parhaassa tapauksessa molemmilla on jokin asiantuntemuksen alue ja kumpikin saa vuorollaan olla antajan ja saajan, opastajan ja oppijan paikalla. Tärkeää onkin, että pitkässä juoksussa löytyy tasapainoinen ja vastavuoroinen suhde (ks. Bauman & May 2001), jossa kummallakin osapuolella on annettavaa ja mahdollisuus tulla kuulluksi ja tunnetuksi omana itsenään.

Haastatteluissa sekä Ada että Kaarina kokivat, että hänellä on annettavaa juuri omaan monikulttuurisuuteensa liittyen. Epävarmimmin omiin mahdollisuuksiinsa antaa toisille mitään erityistä suhtautui Jarmo. Osallisuuden muodostumisen näkökulmasta tärkeää on yhdenvertaisuuden kokemus ja se, että molemmilla osapuolilla on merkitystä. Silloin kun paikallistuntemus ja omaan elämänpiiriin tutustuttaminen nähdään arvokkaana, ei omaa elämää tarvitse väheksyä toisen erilaisen ja eri maailmankolkkiaan sijoittuvan elämäkokemuksen rinnalla. Muuten vaarana on oman elämän mitätöinti, kuten Jarmolla haastattelussa, jossa hän tuumasi että ”ei ole asunu paljon missään”. Vastakkaisessa ääripäässä puolestaan toisen taustasta ei niinkään välitetä vaan ollaan lähinnä kiinnostuneita omaan elämänpiiriin liittyvistä asioista, mikä näkyy joissain kirjoitelmissa. Yhdenvertaisuus ja toisen kokemuksen arvostaminen ovat

haaste myös ulkomailta kotimaahan palaaville kolmannen kulttuurin kasvateille, joilla on tutkimuksissa havaittu usein tietynlaista ylemmydentuntoa, mikä saattaa osaltaan vaikeuttaa takaisin kotimaahan sopeutumista (ks. Pollock & Van Reken 2001). Vastavuoroisuuden edellytykset eivät täyty silloin, kun ei nähdä mitä toisella olisi annettavanaan, ja kun hän ei koe saavansa arvostusta ja hyväksyntää. Yhteyden ja osallisuuden kokemukset saattavat tällöin jäädä puuttumaan tai ainakin heikommiksi.

Yhteyden ja osallisuuden kannalta merkitystä on myös sillä, missä määrin osallistujat aktiivisia vuorovaikutuksen osapuolia, kun vuorovaikutus on perusluonteeltaan positiivista. Aktiivisuuden ei tarvitse tarkoittaa sitä, että kaikkien pitäisi olla äänessä, vaan sitä, että on kiinnostusta kohdata toinen ihminen, kuunnella mitä hänellä on sanottavanaan ja tarvittaessa esimerkiksi tehdä aloite tutustumisesta. Kirjoitelmissa aktiivisia vuorovaikutuksen osapuolia löytyy sekä kirjoittajien että heidän kuvaamiensa uusien tovereiden joukosta. Monista uusista oppilaista kerrotaan, että he ovat sosiaalisia ja aktiivisia, että he juttelevat ja tulevat toimeen muiden kanssa, tai että he ovat jo kertoneet monia asioita itsestään. Kahdessa kertomuksessa, kummatkin kansainvälisen koulun kontekstissa, uusi oppilas tekee jopa aloitteen tutustumisesta, vaikka se useimmissa tarinoissa on ennemminkin vastaanottajan tehtävä. Yhtä kertomusta lukuunottamatta aktiivisuus sekä kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa että laajemmassa ryhmässä nähdään hyvänä piirteenä. Poikkeuksen muodostaa puhelias Saara, joka vaikuttaa heti saavan kavereita ja tulevan ”muiden kanssa juttuun” (T1). Hän hämmentää kirjoittajaa, sillä uudet oppilaat ovat tämän kokemuksensa mukaan useammin ujoja. Toisaalta osallisuuden muodostumisen näkökulmasta ongelmaksi ei niinkään muodostu Saaran aktiivisuus vaan se, että Saara tuntuu aluksi suhtautuvan passiivisesti kirjoittajan aktiivisiin tutustumispyrkimyksiin, mikä saa kirjoittajan kokemaan itsensä torjutuksi.

Toisinaan passiiviselta vaikuttavaan käytäytymiseen on olemassa syynsä: kirjoitelmissa esimerkiksi varautuneisuus, ujous tai hämmennys hidastavat yhteyden muodostumista. Näistä voi kuitenkin päästä yli ja niiden tunnistaminen auttaa raivaamaan ne pois osallisuuden tieltä. Tällöin vuorovaikutuksen osapuolilta vaaditaan kärsivällisyyttä ja kykyä muokata tilanne sellaiseksi, että kaikilla on mahdollisuus osallistua omien edellytyksiensä mukaan (ks. Kiilakoski 2008). Esimerkiksi Hannun kohdalla yhteyden muodostuminen haastattelussa oli hidasta ja hänen epävarmuutensa

omien kokemusten ja tunteiden kuvailussa asetti omat haasteensa hänen äänensä kuuluville saamiseksi. Pahimmassa tapauksessa ennakkoluulot, ulkoapäin annettuun rooliin jämähtäminen tai omiin pohdintoihin uppoutuminen estävät positiivisen vuorovaikutuksen ja sitä myötä osallisuuden kokonaan. On esimerkiksi hyvin mahdollista, että ennakkoluulojensa vuoksi Jarmo lähtökohtaisesti välttelisi vuorovaikutusta muslimien kanssa eikä ryhtyisi positiiviseen vuorovaikutukseen muslimina pitämänsä ihmisen kanssa – ainakaan ennen kuin saa mahdollisuuden havaita, että muslimit ovat tavallisia hauskoja ihmisiä siinä missä muutkin.

Eräänlainen tiivistelmä kulttuurien väliset rajat ylittävistä yhteyden ja osallisuuden kannalta hedelmällisestä maaperästä näkyy alla olevassa kirjoitelmalainauksessa, jossa vaikuttavat niin yhteinen harrastus, mukaan pyytämisen, vastavuoroinen vuorovaikutus kuin kiinnostus toisen elämää kohtaan:

Myös hän kertoi mitä hän tekee vapaa-ajalla. Hän on yleensä vapaa-ajalla jalkapallokentällä vetelemässä. Kysyin häneltä, että jos hän haluaisi tulla pelaamaan meidän seuraan jalkapalloa. Myös kerroin, että kannatan Real Madrid nimistä joukkuetta ja että lempipelaajani oli Ronaldo. Hänen lempi joukkueensa oli Malaga. Lempi pelaajansa oli Isco. Kerroin hänelle itsestäni, että minäkin pelaan futista ja seuraan paljon futista. Haluasin kuulla häneltä vielä hänen yksityiselämästään. (P11)

Yhdessä tekeminen ja yhteisten asioiden etsiminen on tärkeä osa yhteyden ja osallisuuden muodostamista. Toisinaan yhteyttä koetaan, vaikka sitä ei osattaisi oikein sanallistaakaan, kuten Hannun kokemus Adan esitelmästä osoittaa. Monet kirjoitelmista löytyvistä yhdistävistä tekijöistä ovat sellaisia, että ne ylittävät kulttuurirajat. Esimerkiksi jalkapalloharrastus on oiva lähtökohta espanjalaiseen Fernando Michuun tutustuttaessa (P11). Monessa tarinassa harrastuksiin mukaan kutsuminen tai pyytämisen omia kisoja katsomaan on tapa tehdä uutta kotimaata tutuksi ja auttaa sopeutumaan, siis osallistaa uutta tulijaa. Juuri harrastus myös yhdistää Jarmoa ja hänen venäläistä ystäväänsä:

MK: Missä asioissa sä oot samanlainen ku se ja missä asioissa sä oot erilainen?
 J: No ehkä me ollaan yhtä hyviä lumilautaillee ja erilaisia... No en mä oikeen tiä, me ollaan aika samanlaisia. (haastattelija MK ja Jarmo)

Harrastaminen näyttäisi olevan niin keskeinen osa suomalaisen kuudesluokkalaisten elämää, että ilman harrastuksia saattaa olla vaikea kertoa itsestään, identifioitua ja kokea osallisuutta. Tämän luokan oppilaiden maailmassa harrastukset vaikuttavat myös olevan

itsestäänselvyys. Kaikkialla ja kaikilla ei kuitenkaan ole näin. (Ks. Kiilakoski, Nivala, Ryytänen ym. 2012.) Mikäli osallisuutta halutaan edistää, harrastamiseen olisi tarjottava mahdollisuuksia ja resursseja sielläkin, missä lapsilla on niitä lähtökohtaisesti vähemmän. Toisaalta voisi olla hyvä myös herätellä suomalaisia kuudesluokkalaisia tarkastelemaan omaa harrastamistaan kriittisestä näkökulmasta: Kenelle tämä harrastus on mahdollinen? Kuka maksaa harrastukseni? Miten oma harrastukseni voisi olla avoin kaikille halukkaille?

Jokainen monikulttuurisen luokan oppilas kaipaa hyväksyntää omana itsenään. Silloin, kun jokin tärkeä osa itsestä on piilossa, on myös todellisen yhteyden ja osallisuuden muodostuminen vaikeaa: osallisuuden kokemukseen nimittäin sisältyy omana itsenä arvostetuksi tuleminen kokemus, rehellisyys ja aitous (ks. Gellin ym. 2012, 129–130). On myös vaikeampaa asettua toisen asemaan ja ymmärtää hänen näkökulmaansa, siis kokea empatiaa, mikäli ei tunne hänen lähtökohtiaan. Yhteyden syntymisen kannalta hedelmällisintä olisi, jos jokainen voisi luottaa siihen, että hänet hyväksytään ja hänestä välitetään sellaisena kuin hän on. Näin ollen voisi ajatella, että osallisuuden näkökulmasta on parempi nostaa rehellisesti esiin oma tausta ja omat haastavatkin luonteenpiirteet ja mielipiteet kuin kätkeä omaa minuuttaan:

Minun pitäisi kertoa myös nopeasti muuttuvasta mielestäni ja huonoista hermoistani sekä varoitella joskus hieman kummasta huumorintajusta. (T3)

Toisaalta herkässä iässä minuuden olisi myös saatava suojaa. Samanlaisuus ja normit ovat keskilapsuuden kaverisuhteissa ja nuorten parissa korostuneen tärkeitä (Rastas 2002; Gellin ym. 2012; Salmivalli 2005). Pitkäkestoinen ulkopuolelle jääminen on lapsille ja nuorille erityisen haitallista, sillä kehittymässä olevat minäkäsitys, itsetunto ja identiteetti muotoutuvat sosiaalisissa suhteissa ja niiden kehitys osaltaan riippuu siitä, minkälaisia osallisuuden kokemuksia lapsi saa vertaisryhmässään (Laine 2005). Tästä syystä opettajan, jolla on valta-asema suhteessa oppilaisiin sekä keskeinen rooli ryhmän ohjaajana ja luokan toimintakulttuurin luojana, on oltava erityisen herkkä havaitsemaan ja kyseenalaistamaan toiseuttavaa toimintaa ja edistämään avointa ja kunnioittavaa dialogia.

Kahdenkeskisissä kohtaamisissa ja ystävyysuhteissa yhteyden kokemus riippuu kahdesta ihmisestä ja niistä elämäkokemuksista, joita he kantavat mukanaan kohtaamistilanteeseen. Laajemmassa ryhmässä se, saako lapsi olla omana itsenään osa

yhteisöä, riippuu kaikista sen jäsenistä. Luokassa osallisuus ja hyväksyntä rakentuvat toisten oppilaiden ja opettajan asenteiden ja ajatusmallien, sekä vuorovaikutuksessa läsnä olevien merkitysten varaan. Näihin puolestaan vaikuttavat laajemmat yhteiskunnan diskurssit. Kriittisen ja osallistavan monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on tehdä tästä näkyvää ja vaikuttaa jokaisella vuorovaikutuksen tasolla. Herrasen ja Junttila-Vitikan (2010) sanoin:

[T]avoitteena on välittämiseen ja erilaisuuden kunnioittamiseen perustuva dialoginen toimintakulttuuri, jossa jokainen voi tulla omana itsenään nähdyksi ja kuulluksi niin ryhmän, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasolla. Painopisteenä tässä näkökulmassa on kasvatuskäytänteiden kehittäminen sekä olemassa oleviin rakenteisiin ja nuorten ryhmäsuhteisiin vaikuttaminen.

Jokaisessa tavallisessa suomalaisessa monikulttuurisessa luokassa voisi olla syytä pyrkiä tähän, mikäli jokaisen oppilaan tausta, kokemukset ja oikeus omaan identiteettiin halutaan ottaa tosissaan ja luokan jokaiselle jäsenelle halutaan antaa mahdollisuus oppia toisilta ja olla osallinen luokkayhteisössään.

9 POHDINTA

Pohdintaluku jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäisessä käsittelen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, tutkijapostitiota ja tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia. Jälkimmäisessä luvussa pohdin tämän tutkimuksen merkitystä ja sitä, mitä jatkokysymyksiä tutkimus herätti. Koska etnografisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävään tietoon vaan yksityiskohtaiseen kohteen kuvaukseen, on tutkimusprosessin ja -tulosten hyötyä tarkasteltava siitä näkökulmasta, mitä ne antavat tekijälleen ja lukijoilleen sekä kaikille osallistujilleen: mitä tämä tutkimus herättää näkemään ja mitä kysymyksiä sen äärellä nousee sekä miten ja missä määrin se haastaa ajattelemaan ja toimimaan uudella tavalla.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan laadullisessa tutkimuksessa tarkastella monelta eri kantilta, sillä mitään yleispäteviä ohjeita luotettavuuden toteamiselle ei ole (Tuomi &

Sarajärvi 2009). Tutkimuksen luotettavuus riippuu kaikista niistä valinnoista, joita tutkimuksen edetessä on tehty – siis koko tutkimusprosessista (Eskola & Suoranta 1999). Keskeistä on se, miten huolellisesti tutkijan tekemät valinnat dokumentoidaan ja perustellaan (ks. Riessman 2008). Tämän vuoksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta seuraavien tutkimuksen keskeisten osien kautta: tutkimustehtävä, teoriapohja, tutkijapositio, tutkimushenkilöt, aineisto, sekä analyysivaihe ja raportointi. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät keskeisesti myös eettiset kysymykset, sillä myös ne ovat läsnä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Siksi käsitelen niitä rinnakkain muun luotettavuuspohdinnan kanssa.

Tutkimustehtävän merkitystä luotettavuudelle voidaan tarkastella perinteisen validiteetin käsitteen kautta sekä pragmaattisesta näkökulmasta: onko onnistuttu tutkimaan sitä, mitä on aiottu ja onko tuttava aihe tutkimisen arvoinen ja mielenkiintoinen, siis hyödyllinen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; Riessman 2008). Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävä on etnografiseen tapaan kehittynyt tutkimusprosessin myötä (ks. Palmu 2007). Tätä voidaan luotettavuuden kannalta pitää perusteltuna toimintatapana, sillä sen avulla on voitu varmistaa se, ettei tutkimustehtävä ole rajannut pois tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja että aineistosta löydetyt ilmiöt on mahdollista käsitellä tutkimustehtävän puitteissa. Tutkimuksen keskeiset kiinnostuksen kohteet monikulttuurisuus, identiteetti, vuorovaikutus sekä toiseus ja osallisuus ovat kuitenkin olleet keskiössä alusta alkaen. Tutkitun aiheen mielenkiintoisuudesta ja hyödyllisyydestä puolestaan olen itse vakuuttunut ja tutkimusraportti pyrkii vakuuttamaan tästä myös lukijan. Vakuuttavuus onkin yksi tutkimuksen luotettavuuden ulottuvuus, etenkin narratiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1999; Riessman 2008).

Tutkimuksen pätevyyteen eli sisäiseen validiteettiin vaikuttaa esimerkiksi se, miten tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja teoriat liittyvät tutkittavaan aiheeseen ja toisiinsa (ks. Eskola & Suoranta 1999). Tässä tutkimuksessa yhdistyvät useamman eri tieteenhaaran teoriat ja käsitteet antropologiasta kielitieteiden kautta kriittiseen kasvatukseen ja osallisuustutkimukseen. Teoriatrangulaation kautta on omalta osaltaan laajennettu tutkimuksen näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Yhtymät eri käsitteiden ja teoriataustojen välillä on pyritty tekemään mahdollisimman näkyviksi koko raportoinnin ajan. Laaja teoriapohja on myös tarjonnut useita tarkastelukulmia ja

käsitteitä analyysiin ja aiemmat tutkimukset osaltaan vahvistavat aineiston pohjalta tehtyjä tulkintoja, lisäten tutkimuksen vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 1999).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on tärkein ”tutkimusväline”, instrumentti, jonka kautta tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oleva osa sosiaalisesta todellisuudesta otetaan tarkastelun kohteeksi, ja jonka kautta suodattuu lopulta kirjallisen tutkimusraportin muotoon (esim. Blommaert & Jie 2010). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa onkin tärkeä pitää mielessä tutkijapositioni eli suhtautumiseni tutkittavaan aiheeseen ja asemani tutkittavien parissa (ks. luku 4.1). Koulu etnografisen tutkimuksen kenttänä on tietynlainen ja siellä vallitsevat valtasuhteet ja roolit on otettava huomioon. Yksi asia, mikä tutkijan pitää esimerkiksi ratkaista, on se, missä määrin hän puuttuu ja osallistuu kentällä ilmeneviin tilanteisiin. (Strandell 2010.) Tässä tutkimuksessa sillä, että osallistuin ja puutuin aktiivisesti luokan vuorovaikutustilanteisiin, oli erittäin suuri merkitys muodostuneen aineiston kannalta. Tämän suomalaisen koululuokan monikulttuurisuuden ilmenemisen tapoihin keskeisesti vaikutti oma monikulttuurinen taustani ja se miten sitä toin esiin. Tämä on tärkeä huomata tutkimuksen läpinäkyvyyden kannalta, jota voidaan pitää yhtenä luotettavuuden kriteereistä (Riessman 2008).

Tutkimuksen keskeisimmät eettiset kysymykset liittyvät tutkimushenkilöihin. Anonymiteetti on yksi tutkimuksen eettisyyteen vaikuttava tekijä (Eskola & Suoranta 1999). Yksi tekemäni ratkaisu, joka heikentää tutkimushenkilöiden anonymiteettiä, on valintani lähestyä heidän elämäntarinoitaan ja haastatteluitaan kokonaisuuksina yksitellen teemojen sijaan. Toisaalta tämän tutkimuksen osallisuusnäkökulmien valossa, voidaan todeta, että itsestä kertominen ja oman elämäntarinan ja ainutlaatuisen kokemuksen välittäminen ovat tärkeitä asioita (ks. Palmu 2007, 172; myös Fitzgerald ym. 2010). Litteroidessani ja tutkimusraporttia kirjoittaessani olen käyttänyt haastateltavista pseudonyymejä. Olen joutunut myös pohtimaan muun muassa sitä, missä määrin voin yksilöidä haastateltavien mainitsemia muita oppilaita, tai paljastaa haastateltujen perhetaustoja sekä maita ja kieliä, joista oppilaat puhuivat. Ratkaisuni eivät kenties takaa haastatelluille täyttä anonymiteettiä, mutta muiden luokan oppilaiden osalta linja on tiukempi. Tämän tutkimuksen kontekstissa on myös muistettava, että tutkimushenkilöt ovat lapsia ja lasten tutkimiseen liittyy aina tiettyjä eettisiä haasteita. Strandell (2010) nostaa esiin muun muassa ”käsitteellisen portinvartioinnin”, millä hän

tarkoittaa sitä, että lapsilla ei ole paljoa valtaa vaikuttaa heistä muodostuvaan kuvaan, sillä sen syntymiseen pitkälti vaikuttavat tutkijan käyttämät käsitteet ja lasten hallussa oleva sanavarasto. Tätä olen joutunut pohtimaan etenkin Niilon, Hannun ja Jarmon haastatteluja analysoidessani ja tämä on syytä pitää mielessä myös kirjoitelmien osalta.

Tutkimuksen suurin eettinen ongelma on se, että tutkimusluokan oppilaat eivät haastateltuja lukuunottamatta tienneet osallistuvansa tutkimukseen, eikä haastateltaviltakaan pyydetty tutkimuslupaa haastattelutilanteen ulkopuolisen aineiston käyttämiseen. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä olisi lisännyt se, jos kaikki tutkimuksen osallistujat olisivat saaneet, niin halutessaan, tehdä sen vapaaehtoisesti. Havainnointiin ja kirjoitelmien käyttöön olisi vähintään pitänyt olla lupa lapsilta itseltään ja, kun tarkemmin katsoo koulun yleisen tutkimuslupa-asiakirjan sisältöä, ensimmäiseen ehkä myös heidän vanhemmiltaan. (Nieminen 2010; Strandell 2010; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.) Tutkimuslupien puute rajasi myös sitä, missä määrin kerättyä aineistoa oli mahdollista hyödyntää (ks. luku 4).

Etnografiassa aineistonkeruu kiteytyy ”kentällä” olemiseen (ks. Huttunen 2010) ja kentällä vietetyn ajan pituudella voikin olla yhteyksiä tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1999). Itselläni kenttäjakso ei ollut kovin pitkä, mutta pro gradu tutkimuksen tavoitteisiin nähden ja saadun aineiston kiinnostavuuden ja monipuolisuuden osalta mielestäni kuitenkin riittävä. Lisäksi on huomattava, että tutkija kerää aineistoa myös fyysisen tutkimuspaikan ulkopuolella (Rantala 2007), mistä on tässäkin raportissa esimerkkejä. Eräänlaista tutkimuskentällä olemista on myös se, kun tutkija muuntaa aineistonsa ”kirjoitetuksi kentäksi” (ks. Palmu 2007; Atkinson 1992). Kaikki kirjalliset dokumentit, jotka kenttätöystä tallentuvat ja jotka muodostavat tutkimuksen aineiston ovat tutkijan kautta suodattuneita. Esimerkiksi havainnot ovat tutkijan kirjaamia, oppilaiden haastattelujen litteroinnissa tehdyt valinnat ovat tutkijan tekemiä ja tutkija on näppäillyt oppilaiden kirjoitelmat koneelle. (Ks. Palmu 2007; Atkinson 1992.) Näin ollen, mikäli luotettavuutta tarkastellaan siitä näkökulmasta, missä määrin aineisto vastaa todellisuutta (ks. Riessman 2008), on otettava huomioon, että jo aineisto on tutkijan rajaama ja heijastama kuva luokan todellisuudesta. Tämän vuoksi olen luotettavuuden lisäämiseksi luvuissa 4.2–4.4 (sekä liitteessä 2) käsitellyt sitä, miten ja millaisin periaattein olen siirtänyt havainnot, haastattelut ja kirjoitelmat tiedostoiksi. Näissä luvuissa olen myös esittänyt, miten olen ratkaissut aineiston

käyttöön liittyviä eettisiä ongelmia. Lisäksi olen eritellyt aineiston määrää, jotta aineiston riittävyttä ja kattavuutta olisi siltä osin mahdollista arvioida, vaikka määrä ei yksin olekaan riittävyyden tae laadullisessa tutkimuksessa (ks. Eskola & Suoranta 1999).

Kuten olen jo edellä todennut, aineiston ja tulkinnan raja on etnografisessa tutkimuksessa jossain määrin häilyvä, samoin analysoinnin ja raportoinnin. Tätä olen pyrkinyt avaamaan luvussa 5. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta ehkä suurin heikkous on juuri analyysivaiheen sekalaisuus sekä koko prosessin venähtäminen pitkäksi: menetelmien ja apuvälineiden kirjo on laaja, useat analyysipolut ovat osoittautuneet umpikujiksi ja harppaukset varsinaisiin päätelmiin ovat toisinaan ilmaantuneet yllättäen, Eskolaa ja Suorantaa (1999, 219) lainaten, ”kuin itsestään”. On mahdollista, että esimerkiksi jonkin narratiivisen analyysimenetelmän systemaattinen soveltaminen analyysin alusta alkaen olisi tarjonnut paremman selkärangan koko tutkimukselle. Toisaalta olen kuitenkin pyrkinyt tekemään yhteyden aineiston ja päätelmien välillä näkyväksi lukijoille esimerkiksi aineistolainauksen kautta (Eskola & Suoranta 1999; ks. myös Eskola 2010), pyrkien mahdollisuuksien mukaan kertomaan myös jotain lainauksen kontekstista (ks. Riessman 2008). Aineistolainauksen kautta lukijat pääsevät myös kiinni oppilaiden tapoihin puhua (Patton 2002). Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota analyysin kattavuuteen niin, että tulkintoja tehdessäni olen vertaillut myös sitä, miten kyseinen tulkinta istuu alkuperäisen lainauksen kontekstiin ja koko aineistoon (ks. Eskola & Suoranta 1999). Pitkä aikajänne on puolestaan taannut sen, että on ollut mahdollista katsoa ensivaikutelmia pidemmälle. Jotkut aluksi tärkeältä vaikuttaneet asiat ovat myöhemmässä tarkastelussa osoittautuneet vähemmän olennaisiksi, kun taas ne aineiston osat, jotka vielä kahden vuoden jälkeenkin nostattavat mieleen eläviä kuvia tilanteista ja tapahtumista, kertovat selvästi jotain tärkeää tutkimusluokan monikulttuurisesta todellisuudesta.

Kokonaisuudessaan tutkimusprosessin osalta voidaan todeta, että tutkimusta on koottu ja kirjoitettu antaumuksella ja usein myös innostuksen ilmapiirissä, kun tutkimustyö on vienyt mennessään. Toivottavasti tutkimus osoittautuu hedelmälliseksi ja saa myös lukijansa kiinnostumaan ja kyselemään sekä etsimään uusia vastauksia ja tapoja toimia (ks. Riessman 2008; Eskola & Suoranta 1999).

9.2 Mitä jäi käteen ja mikä jäi mietityttämään

Nieto ja Bode (2008) peräänkuuluttavat monikulttuurisuuskasvatusta, jossa oppilaista kasvaa mahdollisuutensa ja valtansa tiedostavia muutoksentehtäjiä. Tällainen kasvatus ei jää koulun seinien sisäpuolelle, vaan oppimisen on tarkoitus johtaa toimintaan yhteiskunnan ja yhteisen maailman hyväksi. (Nieto & Bode 2008; ks. myös Bennett 2011.) Toivon, että samassa hengessä tämä tutkimus voisi herätellä opettajia ja opettajaksi opiskelevia sekä muitakin tarkastelemaan kriittisesti omia käsityksiään monikulttuurisuudesta ja haastaa heitä pohtimaan sitä, miten he käsittelevät monikulttuurisuutta luokissaan ja lähipiireissään. Kaikilla meillä on oma roolimme osallisuuden mahdollisuuksien edistämässä – tai estämässä.

Minua tutkimusprosessi on ainakin herätellyt ja haastanut. Olen oppinut tarkastelemaan identiteettiä uudesta näkökulmasta, jatkuvasti elävänä ja muotoutuvana sosiaalisena konstruktiona, joka tarjoaa mahdollisuuden monenlaisten taustojen ja kulttuurien yhdistämiselle. Olen havainnut oman asenteellisuuteni, taipumukseni essentialisoida sekä tapani ihaila vierasta ja halveksua omaa, ja nostanut nämä kriittisen tarkastelun kohteeksi. Olen saanut kurkistaa sellaisen oppilaan maailmaan, joka kokee jääneensä monikulttuurisuudesta osattomaksi, samoin kuin usean monikulttuuriseksi kasvavan lapsen elämään. Olen myös havainnut, että opettaja ja tutkija voi tarjota mahdollisuuden siihen, että monenlaiset äännet saavat tulla kuuluviin.

Moni asia jäi vielä mietityttämäänkin. Monet ovat peräänkuuluttaneet sitä, että kaksikulttuuristen perheiden lasten identiteetin kehittymistä olisi tutkittava (esim. Lähteenmäki 2004; Tuomi-Nikula 2013b). Itse voin tämän tutkimuksen pohjalta yhtyä tähän toiveeseen lisäten, että myös kolmannen kulttuurin kasvateilla on valtava tarve pohtia ja määrittää itseään suhteessa eri kulttuureihinsa. Myös heidän identiteettinsä on tärkeä tutkimuskohde. Toisaalta monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa olisi mielenkiintoista tutkia myös niiden kokemuksia, jotka ”eivät ole asuneet paljoa missään”. Minkälaisia edellytyksiä heillä on kokea osallisuutta ja toimia globaalistuvassa maailmassa? Yksi jatkotutkimuksen ja kokeilun aihe olisi se, miten kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta voisi käytännön kouluarjessa tietoisesti toteuttaa. Minkälaisia vaikutuksia pitkäjänteisellä monikulttuurisuuskasvatuksella olisi oppilaiden – ja opettajien – toisia ja itseä koskeviin käsityksiin, valmiuksiin kohdata toisia vastavuoroisesti sekä osallisuuden kokemuksiin? Mielenkiintoista olisi ollut myös

kerätä tutkimusluokan oppilaista laajemmin tietoa esimerkiksi haastattelemalla vielä useampia heistä, seuraamalla heitä koulun ulkopuolella tai pyytämällä heidän vanhempiaan täyttämään taustatietolomakkeen, jotta jokaisen taustasta ja elämästä olisi voinut saada vielä kokonaisvaltaisemman kuvan (ks. Nieto & Bode 2008). Kirjoitelmien pohjalta olisi myös ollut kiinnostavaa keskustella oppilaiden kanssa heidän ajatuksistaan ja näkemyksistään. Näin olisi varmasti saanut vielä monipuolisemman ja värikkäämmän kuvan suomalaisen koululuokan monikulttuurisesta todellisuudesta – mutta se pro gradu tutkielma ei olisi vielääkään valmis.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahmed, S. 2000. *Strange encounters. Embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Ahola, J. 2008. Suomalaisuutta, kreikkalaisuutta vai molempia? Toisen polven kreikkalais-suomalaisten kulttuuri-identiteetti. Teoksessa *Pro gradu -tutkielmista tehdyt verkkoartikkelit*, 2008. <https://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/tutkimus/Documents/graduartikkelit2008.pdf>. Luettu 7.6.2015.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2005. Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) *Olemme muuttaneet: Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Helsinki: Väestöliitto, 37–52.
- Atkinson, 1992. *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Banks, J.A. 2010. Multicultural education: Characteristics and goals. Teoksessa J.A. Banks & C.A. McGee Banks (toim.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. 7. painos. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 3–30.
- Bauman, Z. & May, T. 2001. *Thinking Sociologically*. 2. painos. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bell-Villada, G. H., Sichel, N., Eidse, F. & Orr, E. N. (toim.) 2011. *Writing out of limbo: International childhoods, global nomads and third culture kids*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bennett, C. I. 2011. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. 7. painos. Boston, MA: Pearson Education.
- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic Fieldwork*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2008. Foreword. Teoksessa S. Nieto & P. Bode. *Affirming Diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. 5. painos. Boston: Pearson Education, XIV–XVII.
- Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. L. 2011. *Human diversity in education*. 7. painos. New York: McGraw-Hill.

- De Fina, A. 2006. Group identity, narrative and self-representations. Teoksessa A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (toim.) *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 351–375.
- De Fina, A. 2011. Discourse and identity. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. 2. painos. London: SAGE Publications, 263–282.
- De Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. (toim.) 2006. Introduction. Teoksessa A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (toim.) *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–23.
- Erickson, F. 2010. Culture in society and in educational practices. Teoksessa J.A. Banks & C.A. McGee Banks (toim.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. 7. painos. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 33–56.
- Eskelinen, T., Gellin, M., Gretschel, A., Junntila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Kivijärvi, A., Koskinen, S., Laine, S., Lundbom, P., Nivala, E. & Sutinen, R. 2012. Lapset ja nuoret kansalaistoimijoina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 213–248.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Eskonen, I. 2001. Perheväkivalta lasten kertomana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeuttisissa ryhmissä perheväkivallasta? *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 472. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6432-X>. Luettu 3.6.2015
- FINLEXa. Kotikuntalaki (1994/201). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940201?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kotikuntalaki>. Luettu 7.6.2015.
- FINLEXb. Perustuslaki (1999/731). <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu 27.11.2013.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. 2010. Children's participation as a struggle over recognition. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A

- handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice. Oxon: Routledge, 293–305.
- Gass, S. M. & Selinker, L. 2010. Second language acquisition. An introductory course. 3. painos. New York: Routledge.
- Gay, G. 1995. Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy. Teoksessa C.E. Sleeter & P.L. McLaren (toim.) Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. Albany, NY: State University of New York Press, 155–189.
- Gee, J. P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25 (1), 99–125. <http://rre.sagepub.com/content/25/1/99>.
Luettu 6.6.2015.
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 95–148.
- Grant, C. & Ladson-Billings, G. 1997. *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1286-8>.
Luettu 6.6.2015.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Hall, S. 2002a. Kulttuurinen identiteetti ja diaspora. Teoksessa M. Lehtonen & J. Herkman (toim. ja suom.) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino, 223–243.
- Hall, S. 2002b. Kulttuurisen identiteetin kysymyksiä. Teoksessa M. Lehtonen & J. Herkman (toim. ja suom.) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino, 19–76.
- Hall, S. 2002c. Me ja muut: diskurssi ja valta. Teoksessa M. Lehtonen & J. Herkman (toim. ja suom.) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino, 77–137.

- Hall, S. 2002d. Toisen speaktaakkeli. Teoksessa M. Lehtonen & J. Herkman (toim. ja suom.) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino, 139–222.
- Hall, S. 2011. Introduction: Who Needs Identity? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of Cultural Identity*. 12. muuttumaton painos London: SAGE Publications, 1–17.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilevaosallisuus_artikkeli_NT_2006.pdf.
Luettu 6.6.2015.
- Hatcher, R. 1995. Racism and children's cultures. Teoksessa M. Griffiths & B. Troyna (toim.) *Antiracism, culture and social justice in education*. Staffordshire: Trentham Books, 97–114.
- Heikkilä, E. 2005. Monikulttuuriset avioliitot tilastoissa ja arjen elämässä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) *Olemme muuttaneet: Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Helsinki: Väestöliitto, 24–36. <http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/cc9161d3aca5e884ae71874b6fa76884/1433644998/application/pdf/490819/Olemmemuuttaneet.pdf>. Luettu 7.6.2015.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heller, M. 2008. Doing ethnography. Teoksessa L. Wei & M. G. Moyer. (toim.) *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 249–262.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Oikein valinneet jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. 2. muuttumaton painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 88–100.
- Herranen, J. & Junttila-Vitikka, P. 2010. Pääkirjoitus. Osallisuuden vai sosiaalisuuden vahvistamista? *Nuoristotutkimus* 28 (3).
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/node/476>. Luettu 23.10.2014.
- Herranen J. 2011. Näkökulmia osallisuuteen. Salli osallisuus! -koulutuspäivän diaesitys 24.11.2014. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä.
<http://www.jelli.fi/lataukset/2011/11/N%C3%A4k%C3%B6kulmia-osallisuuteen-24.11.pdf>. Luettu 23.10.2014.
- Himanen, P. 2013a. Arvokas elämä kehityksen päämääränä: ”Dignity as development”. Teoksessa M. Castells & P. Himanen (toim.) *Kestävän kasvun malli*. Globaali

- näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013, 279–354.
<http://vnk.fi/documents/10616/336661/pdf+aukeamittain.pdf/b71038bd-e85e-40b8-964f-0fd60b5351d5>. Luettu 21.5.2015.
- Himanan, P. 2013b. Suomen malli: kohti kestävästä kehitysmallia? Teoksessa M. Castells & P. Himanen (toim.) *Kestävän kasvun malli. Globaali näkökulma*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013, 73–110.
<http://vnk.fi/documents/10616/336661/pdf+aukeamittain.pdf/b71038bd-e85e-40b8-964f-0fd60b5351d5>. Luettu 21.5.2015.
- Huttunen, L. 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.
- Huttunen, L. 2005. Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 117–160.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Hymes, D. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London: Taylor and Francis.
- Hyvärinen, M. 2006. *Kerronnallinen tutkimus*.
http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf.
Luettu 11.5.2015.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Hyvönen, H. 2008. The strength of native ties. Social networks of Finnish immigrants in Estonia. *Trames* 12 (4), 421–440.
http://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2008/issue_4/trames-2008-4-421-440.pdf.
Luettu 3.6.2015.
- Hyvönen, H. 2009. *Lähellä mutta niin kaukana: Tutkimus naisten muuttoliikkeestä Suomen ja uudelleen itsenäistyneen Viron välillä*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 51/2009. Helsinki: Väestöliitto.

- Hämeen-Anttila. 2013. Koraani. Suomennoksen uudistettu laitos. Helsinki: Basam Books.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–175.
- Jalagin, S. 2005. Japanilais-suomalainen rakkaustarina. Etnisyyden rajankäyntiä lähetystyössä. Teoksessa O. Löytty (toim.) Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen. Helsinki: Gaudeamus, 64–85.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jenkins, R. 2008a. Rethinking ethnicity. 2. painos. London: SAGE Publications.
- Jenkins, R. 2008b. Social Identity. 3. painos. London: Routledge.
- Johnson, K. 2008. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. 2. painos. Harlow: Pearson Education Limited.
- Johnstone, B. 2004. Discourse analysis and narrative. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton (toim.) Handbook of discourse analysis. Malden, MA: Blackwell, 635-649. http://works.bepress.com/barbara_johnstone/22. Luettu 2.6.2015.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Acta Universitatis Ouluensis E 114. Oulu: University of Oulu. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263705>. Luettu 7.3.2012.
- Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.
- Junttila-Vitikka, P. 2012a. Osallistava kasvatus. <http://demello.fi/Osallistava-kasvatus17.php>. Luettu 23.10.2014.
- Junttila-Vitikka, P. 2012b. Osallisuus. <http://demello.fi/Osallisuus.php>. Luettu 23.10.2014.
- Järvenpää, T. 2011. Kokemuksia kasvamisesta kahden kulttuurin välissä. – ”On ylpeä siitä, eikä yhtään häpeillä sitä, mistä oikeesti on”. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. http://www.familiacub.fi/duo_teemat_jarvenpaa.pdf. Luettu 7.6.2015.

- Kaikkonen, P. 2008. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia. 2. painos. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 168. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kassimeris, C. & Vryonides, M. 2012. Politics and education. Teoksessa C. Kassimeris & M. Vryonides (toim.) The politics of education: Challenging multiculturalism. New York, Routledge, 5–16.
- Kaunismaa, P. 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sociologia* 34 (3), 230–230. <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/34/3/keitameo.pdf>. Luettu 5.6.2015
- Ketola, K., Kääriäinen, K. & Niemelä K. 2007. Näkykö usko elämässä? – Uskonnollisuuden vaikutus suomalaisiin asenteisiin, arvomaailmaan ja moraalikäsitteisiin. Teoksessa S. Borg, K. Ketola, K. Kääriäinen, K. Niemelä & P. Suhonen. Uskonto, arvot ja instituutiot: suomalaiset World Values –tutkimuksissa 1981–2005. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 4. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 60–85. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/julkaisusarja/FSDjs04_uskonto.pdf. Luettu 4.6.2015.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. 2. muuttumaton painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 8–20.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 9–33.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretschel, A., Matthies, A.-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. 2012. Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 249–271.
- Koivu, M. 2010. Osallisuuden taloa rakentamassa. Opas osallisuuden kehittämiseen kuntaorganisaatiossa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Järjestö- ja nuoristotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyön raportti. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201005057942>. Luettu 6.6.2015.
- Korkiasaari, J. 2003. Suomalaiset maailmalla. Katsaus Suomen siirtolaisuuteen kautta aikain. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. http://www.migrationinstitute.fi/articles/003_Korkiasaari.pdf. Luettu 10.2.2014.

- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 13–39.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Productive interaction as agentic participation. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues*. London: Routledge, 48–63.
- Kylänpää, R. 2014. Häpeä. *Suomen kuvalehti* 7.2.2014, 46–52.
- Kääriäinen, M. 2014. *Kehitysavun kirous*. Helsinki: Into.
- Lainala, L. & Säävälä, M. 2012. Rakkautta, rikkautta ja ristiriitoja: suomalaisten solmimat kaksikulttuuriset avioliitot. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E46/2012 Helsinki: Väestöliitto. http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/939e08f9b237167951afb098be1c095e/1433626803/application/pdf/2007156/Perhebarometri%202012_net.pdf. Luettu 7.6.2015.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laitinen, A. 2002. Charles Taylor and Paul Ricoeur on self-interpretations and narrative identity. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 57–71.
- Lammi-Taskula, J & Salmi, M. 2010. Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa M. Vaarma, P. Moisio & Karvonen S. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*, 198–214.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research. From design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Lefstein, A. 2010. More helpful as problem than solution. Some implications of situating dialogue in classrooms. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues*. London: Routledge, 170–191.
- Lehtonen, M. 2004. Vieraus ja viisaus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska. *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino, 247–270.
- Lähteenmäki, M. 2004. Monikulttuuristen lasten identiteetti. Teoksessa E. Heikkilä, R. Viertola-Cavallari, P. Oksi-Walter & J. Roos (toim.) *Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina*. Siirtolaisuusinstituutti, Web Reports 2. 67–70. <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports2.pdf>. Luettu 12.3.2014.
- Lind, M. 2011. ”Tunsin olevani erilainen, tiesin olevani suomalainen – ja samanlainen kuin muut”. Näkymätön toiseus kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaamisen haasteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201506242425>. Luettu 24.6.2015.

- Löytty, O. 2004. Erikoisen tavallinen suomalaisuus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska. *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino, 31–54.
- Löytty, O. 2005a. Johdanto: Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.
- Löytty, O. 2005b. Kuka pelkää mustavalkoista miestä? Toiseuttavan katseen rajat. Teoksessa O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 86–102.
- Löytty, O. 2005c. Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Manninen, S. 2010. ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 112. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978951426359>. Luettu 7.6.2015
- Marttinen, A.-C. 1992. *Matkalaukkulapset*. Kirjaneliö. Suomen Lähetysseuran julkaisu.
- Morson, G. S. 1994. *Narrative and Freedom: The Shadows of Time*. New Haven: Yale University Press.
- MOT Kielitoimiston sanakirja. 2014. Sähköinen sanakirja. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. <https://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>. Luettu 4.6.2015.
- Niemelä, K. 2011. Heikkeneekö uskonnollisuus ikäryhmissä? Uskonnollinen kasvatus ja sen merkitys uskonnollisuuden selittäjänä. Teoksessa K. Ketola, K. Niemelä, H. Palmu & H. Salomäki. *Uskonto suomalaisten elämässä. Uskonnollinen kasvatus, moraalit, onnellisuus ja suvaitsevaisuus kansainvälisessä vertailussa*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 9. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 40–59. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/julkaisusarja/FSDjs09_uskonto.pdf. Luettu 4.6.2015.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettii? Ympäristölähtöisen terveystieteellisen pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. *Studies in sport, physical education and health* 140. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5174-0>. Luettu 6.6.2015.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 25–42.

- Nieto, S. & Bode, P. 2008. Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. 5. painos. Boston: Pearson Education
- Nurmi, T. 1998. MOT Gummerus Uusi suomen sanakirja. Sähköinen sanakirja. Kielikone Oy. <https://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>. Luettu 4.6.2015.
- Ochs, E. & Capps, L. 2001. Living narrative. Creating lives in everyday storytelling. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oksi-Walter, P. 2004. Monikulttuuristen parisuhteiden ja perheiden dynamiikka käytännön näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa E. Heikkilä, R. Viertola-Cavallari, P. Oksi-Walter & J. Roos (toim.) Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina. Siirtolaisuusinstituutti, Web Reports 2. 22–27. <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports2.pdf>. Luettu 12.3.2014.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 5.6.2015.
- Opetushallitus. 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 7.6.2015.
- Opetushallitus. 2015. Kotimaahan palaavan peruskoulun oppilaan opiskelu. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka/kotimaahan_paluu. Luettu 3.6.2015.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pavel, M. 1995. Foreword. Teoksessa C.E. Sleeter & P. L. McLaren (toim.) Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference. New York: State University of New York Press, 1-3.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. Conclusion. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice. Oxon: Routledge, 356–366.
- Perussuomalaiset 2015a. Perussuomalaisten eduskuntavaaliohjelma – pääteemat. https://www.perussuomalaiset.fi/wp-content/uploads/2015/03/ps_ek2015_vaaliohjelma_paateemat.pdf. Luettu 5.6.2015.
- Perussuomalaiset 2015b. Perussuomalaisten maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2015. <https://www.perussuomalaiset.fi/wp-content/uploads/2013/04/Maahanmuuttopoliittinen.pdf>. Luettu 5.6.2015.

- Perussuomalaiset 2015c. Perussuomalaisten talouspoliittinen ohjelma.
<https://www.perussuomalaiset.fi/wp-content/uploads/2013/04/Talouspoliittinen.pdf>. Luettu 5.6.2015.
- Pole, C. & Morrison M. 2003. *Ethnography for Education*. Berkshire: Open University Press.
- Pollock, D. & Van Reken, R. 2001. *Third Culture Kids: The Experience of Growing up among Worlds*. London, Great Britain: Nicholas Brealey Publishing.
- Pollock, D. & Van Reken, R. 2009. *Third Culture Kids: The Experience of Growing up among Worlds*. Revised Edition. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Price, E. G. 2006. *Hip hop culture*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Puuronen, V. 2004. The Finnish welfare society at the beginning of the 3rd millennium. Teoksessa V. Puuronen, A. Häkkinen, A. Pylkkänen, T. Sandlund & R. Toivanen (toim.) *New challenges for the welfare society*. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja 142. Joensuu: Joensuun yliopisto, 7–21.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 126–158.
- Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silminnähdet erilliset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus* 20 (3), 3–17.
<https://www15.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/yht/rastas.pdf>. Luettu 6.6.2015.
- Rastas, A. 2004a. Am I Still 'White'? Dealing with the Colour Trouble. *Balayi: Culture, Law and Colonialism* 6, 94–106. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201301291017>.
 Luettu 6.6.2015.
- Rastas, A. 2004b. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta – neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 33–55.
- Rastas, A. 2005. Rasismi: oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 69–116.
- Rastas, A. 2007a. Neutraalisti rasistinen? Erään sanan politiikkaa. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–141. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201301301021>. Luettu 6.6.2015.
- Rastas, A. 2007b. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 78. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 624. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6964-0>. Luettu 6.6.2015.

- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Reay, D. 1995. Using habitus to look at 'race' and class in primary school classrooms. Teoksessa M. Griffiths & B. Troyna (toim.) Antiracism, culture and social justice in education. Staffordshire: Trentham Books, 115–132.
- Ricoeur, P. 1984. Time and Narrative I. Chicago: The University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. 1990. Divorce talk. Women and men make sense of personal relationships. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruohio, H. 2009. Kansainvälisesti adoptiotuna Suomessa. Ulkomailta adoptoitujen kokemuksia suomalaisuudesta ja erilaisuudesta. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E37/2009. Helsinki: Väestöliitto. http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/c60219f21ec53f9997223ecb2f3096ce/1433516353/application/pdf/233978/Kansainv%C3%A4lisesti%20adoptoituna_Web.pdf. Luettu 5.6.2015.
- Ruotsalainen, K. & Nieminen, J. 2012. Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa. https://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-07-04_003.html?s=0. Luettu 7.6.2015.
- Rymes, B. 2009. Classroom discourse analysis. A tool for critical reflection. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Salakka, M. 2002. Oppilaan kätketty ja näkyvä toiseus haasteena opettajan reflektiiviselle oppimiselle. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto, 189–205. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/html/t1781.html>. Luettu 7.6.2015.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saxena, M. 2009. Construction & deconstruction of linguistic otherness: Conflict & cooperative code-switching in (English/) bilingual classrooms. English Teaching: Practice and Critique 8 (2), 167–187. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2art8.pdf>. Luettu 10.2.2015.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja

- mahdollisuuksista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3660-0>. Luettu 6.6.2015.
- Sleeter, C.E. & McLaren P. L. 1995. Introduction: Exploring connections to build a critical multiculturalism. Teoksessa C.E. Sleeter & P. L. McLaren (toim.) Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference. New York: State University of New York Press, 5–32.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuoristotutkimusseura, julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Säävälä, M. 2011. Perheet muuttoliikkeessä: Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E41/2011. Helsinki: Väestöliitto.
- Talib, M.-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. A7:2000. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.
- Taloustutkimus. 2015. Kansalaisten tietämys kehitysyhteistyöasioista. Tutkimusraportti. <http://formin.fi/public/download.aspx?ID=139312&GUID={B7ED1930-099C-4A23-8480-9220EE35735C}>. Luettu 4.6.2015.
- Tannen, D. 1993. What's in a Frame? Surface evidence for underlying expectations. Teoksessa D. Tannen (toim.) Framing in discourse. Oxford: Oxford University Press, 14–56.
- Taylor, C. 1989. Sources of the self. The making of modern identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Lapsiköyhyys on Suomessa kasvussa. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/hankkeet-ja-ohjelmat/stop-koyhyys/nakokulmia-teemaan/lapsikoyhyys-on-suomessa-kasvussa>. Luettu 4.6.2015.
- Tikka, I. 2004. Suomalainen lapsi maailmalla: kolmannen kulttuurin kasvatit. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tilastokeskus. 2015a. Nettosiirtolaisuus. Käsitteet ja määritelmät. <http://www.stat.fi/meta/kas/nettosiirtolais.html> Luettu 7.6.2015.

- Tilastokeskus. 2015b. Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike. Tietokantataulukot: Maahan- ja maastamuuttaneet lähtö- ja määrämaan iän, sukupuolen ja kansalaisuuden mukaan 1987–2014. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/muutl/2014/muutl_2014_2015-05-29_tie_001_fi.html.
Luettu 7.6.2015.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi-Nikula, O. 2013a. Esipuhe. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & T. Laine (toim.) Takaisin Suomeen? Euroopan ulkosuomalaisten ja heidän lastensa ajatuksia Suomesta maahanmuuton kohteena. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja nro 42. Pori: Turun yliopisto, 5–10.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90951/Takaisin_Suomeen.pdf?sequence=2. Luettu 7.6.2015.
- Tuomi-Nikula, O. 2013b. ”Se suomalainen puoli minussa”. Suomalais-saksalaisten perheiden lasten näkemyksiä Suomesta, suomalaisuudesta, identiteetistä ja muutosta Suomeen. Teoksessa O. Tuomi-Nikula, R. Haanpää & T. Laine (toim.) Takaisin Suomeen? Euroopan ulkosuomalaisten ja heidän lastensa ajatuksia Suomesta maahanmuuton kohteena. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja nro 42. Pori: Turun yliopisto, 88–134.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90951/Takaisin_Suomeen.pdf?sequence=2. Luettu 7.6.2015.
- Tuomi-Nikula, O., Haanpää, R. & Laine T. (toim.) 2013. Takaisin Suomeen? Euroopan ulkosuomalaisten ja heidän lastensa ajatuksia Suomesta maahanmuuton kohteena. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja nro 42. Pori: Turun yliopisto.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90951/Takaisin_Suomeen.pdf?sequence=2. Luettu 7.6.2015.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Luettu 23.1.2014.
- UNDP. 2014. The Millennium Development Goals Report 2014.
<http://www.fi.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/UNDP%20MDG%20Report%202014%20EN%20Final.pdf>. Luettu 4.6.2015
- UNESCO. 2006. Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>. Luettu 7.5.2015.
- UNICEF. Yleissopimus lapsen oikeuksista.
http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. Luettu 23.1.2014.

- Valtioneuvosto. 2015. Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 29.5.2015 nimitetyn pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelmasta. Valtioneuvoston kanslia. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5. Luettu 3.6.2015.
- Vatanen Campos, S. 2012. Etninen monikulttuurisuus Suomessa: suomalaisten opettajien ajatuksia etnisestä monikulttuurisuudesta ja suomalaisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201206131862>. Luettu 7.5.2015.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/47244_osallisuushanke1.pdf. Luettu 6.6.2015.
- Viertola-Cavallari, R. 2004. Seka-avioliitot yhteiskunnallisena katalysaattorina. Teoksessa Heikkilä, E., Viertola-Cavallari, R., Oksi-Walter, P. & Roos, J. (toim.) Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina. Siirtolaisuusinstituutti, Web Reports 2. 8–21. Internet-lähde. <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports2.pdf>. Luettu 12.3.2014.
- Warinowski, A. 2012. Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä. Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksia A 42. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5889-45-1>. Luettu 10.2.2014.
- Weaver, G. 2006. The American cultural tapestry. eJournal USA. Society & Values, June 2006, 18–20. <http://iipdigital.usembassy.gov/media/pdf/ejs/ijse0606.pdf>. Luettu 5.6.2015.
- Wells, C. G. 1999. Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wren, T. E. 2012. Conceptions of culture: What multicultural educators need to know. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- YLE Arena. 2015. Koraani. Yle Radio 1. <http://arena.yle.fi/1-2670459>. Luettu 4.6.2015.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisio. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa R. Sironen & J. Tuormaa (suom.) Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. Kirjoitelman tehtävänanto sekä palautekysely

Kirjoita pohdiskeleva asiateksti. Valitse jompikumpi alla olevista tilanteista. Keksi lopuksi sopiva otsikko.

1. Luokallesi on tullut uusi oppilas ulkomailta. Hän vaikuttaa tosi mukavalta. Haluaisit tutustua häneen ja ehkä ystävystyä hänen kanssaan. Kuvaile millainen hän olisi. Mitä kertoisit hänelle itsestäsi, jotta hän todella oppisi tuntemaan sinut? Mitä haluaisit tietää uudesta ystävästäsi? Mitä toivoisit hänen kertovan itsestään?
2. Perheesi on juuri muuttanut vanhempiesi työn vuoksi ulkomaille. Uudessa kansainvälisessä koulussasi on lapsia tosi monesta maasta. Eräs luokkakavereistasi vaikuttaa mukavalta ja haluaisit ystävystyä hänen kanssaan. Kuvaile millainen hän olisi. Mitä kertoisit hänelle itsestäsi ja omasta taustastasi, jotta hän oppisi tuntemaan sinut? Millaisia asioita toivoisit uuden ystäväsi kertovan itsestään?

PALAUTETTA MAARIA-OPELLE:

Mikä oli kiinnostavin/tärkein/kivoin asia, jonka opit Maaria-open aikana?

Oliko jotain sellaista, mikä teki sinun olosi mukavaksi tai helpommaksi? Mikä?

Oliko jotain sellaista, mikä teki olosi vaikeaksi? Mikä?

Liite 2. Litterointi ja aineistolainaukset: merkinnät ja esimerkit

Litterointi- ja lainausmerkinnät

((haastattelijan huomiot))

[alkuperäinen sana tai ilmaus muutettu tai korvattu]

[---] tekstiä jätetty välistä pois

[] IPA-transkriptio

painottaen tai selvästi kovemmalla äänellä sanottu asia

(hiljainen tai epäselvä puhe)

(kuiskaus)

naurahdus tai naurahtaen sanottu asia

... tauko

= tauotta jatkuva puheenvuoro tai ilman taukoa alkava uusi puheenvuoro

{ } päällekkäin puhuttu teksti

nii-in venytetty vokaali/sana

ajat- kesken katkeava sana (tässä ajattelet) tai lause

Esimerkki litteroinnista ja sama teksti lainauksena

Katkelma Kaarinan litteroidusta haastattelusta:

105. H: Joo. Ääm. No ... millasissa tilanteissa sä koet että sulla on niink-, siitä sun tavallaan lähetylapsitaustasta, on iloa?
106. K: No-o. Siis millä lailla?
107. H: No vaikka että- tai millasissa tilanteissa se on niinku hyvä juttu tai kiva juttu? Saatko yhtään ajatuksesta kiinni?
108. K: Öö. No siis ainakin sillein et jos voi niinku kertoa toisille silleen=
109. H: Mm.
110. K: =ja sitte kun on matkustellu paljon niin sitte on niinku vähän niinku tullu semmonen käsitys siitä maailmasta ja=
111. H: Mm.
112. K: =kaikesta, et sitte tietää niinku vähän kaikista maista tai melkein- tai suuresta osasta maista niinku vähäsen jotain jokaisesta=
113. H: Mm.
114. K: =ku on vähän käyny siellä niin=
115. H: Mm.
116. K: =on se ihan kiva juttu.

Sama katkelma lainauksena:

No siis ainakin sillein et jos voi niinku kertoa toisille silleen ja sitte kun on matkustellu paljon niin sitte on niinku vähän niinku tullu semmonen käsitys siitä maailmasta ja kaikesta, et sitte tietää niinku vähän kaikista maista tai melkein- tai suuresta osasta maista niinku vähäsen jotain jokaisesta ku on vähän käyny siellä niin on se ihan kiva juttu.
(Kaarina)

Liite 3. Yläteemat Atlas-analyysissa ja esimerkki alateemoista tehdystä koosteesta

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Report created 21.01.2014 22:17:28

HU: [G:\Gradu\Analyysia\Suomalaisen koululuokan monikulttuurisuus.hpr7]

	Ada	Hannu	Jarmo	Kaarina	Kalle	Niilo	YHTEENSÄ
YHTEENSÄ:	99	70	41	113	42	68	433
*oppilaan suhde monikulttuurisuuteen	11	9	6	17	5	11	59
*kokemus, tieto ja jakaminen	11	12	4	16	5	3	51
*vuorovaikutustilanteet koulussa	10	7	1	10	4	8	40
*identiteetti	14	2	2	9	6	6	39
*toiseus	5	2	1	19	2	3	32
*oppiminen ja monikulttuurisuuskasvatus	6	4	3	9	4	4	30
*ennakkoluulot, rasismipuhe ja rasismiläppä	6	6	3	3	1	10	29
*roolit vuorovaikutuksessa koulussa	8	4	2	3	1	6	24
*monikulttuurisuus luokassa	7	5	5	0	2	3	22
*monikulttuurisuus - ymmärrys/määritelmä	3	4	3	1	3	6	20
*samuus	2	2	3	6	2	4	19
*uskonto	3	4	2	4	2	1	16
*kielten merkitys	3	3	1	6	2	0	15
*osallisuus	6	1	1	4	2	1	15
*luokan ilmapiiri	2	2	1	3	1	2	11
*osattomuus	2	3	3	3	0	0	11

Ennakkoluulot, rasismipuhe ja rasismiläppä -teeman kooste alateemojen pohjalta

- "ihonväri"
- "neekeri"
- "rasistista läppää"
- (rasistisen) läpän määritelmä: "välillä tulee sanottua kaikenlaista", "mollaan välillä muita ja välillä itteeki", "hyvää, kun muut nauraa", "huonoa kun kukaan ei tajuu"
- rasismin määritelmä: "laissa kielletty?", "neekeri=rasismia", "rasisti=ihminen joka tekee rasismia"
- lähde
- suora kohde
- epäsuora kohde
- välillinen kohde
- Suhtautuminen:
- hyväksyvä:
 - "inside-läppä"
 - kaverilta läppää
 - "vitsillä"
 - "ihan hauskaa läppää"
 - kukaan ei oo suuttunu
- tuomitseva/negatiivinen:
 - "ei voi sille mitään millainen on"
 - riita/haukkuminen
 - "jos ottaa tosissaan, niin ei varmaan mitään hauskaa"
- "vakavistakin asioista voi Suomessa heittää läppää"
- "varmaan aika ikävää, jos on itte joku tummaihonen"
- "varmaan pahalta tuntuu"
- "jos olis joku ihan ulkopuolinen, niin ei olisi läppää"
- "voi tuntua aika ilkeeltä, ku tulee aina niin puun takaa"
- ambivalentti:
 - "ei sitä varmaan ota ihan tosissaan"
 - "ei se välttämättä ihan sitä tarkoita"
- ohittava:
 - oma ope ei koskaan ole huomauttanut
 - ei muista "kasvatuskeskustelua" aiheesta
 - "oon ollu tunnilla hereillä" (kun on tiennyt aina kenestä/kenen kanssa opettaja puhuu)
- Selviytymiskeinot:
 - "ei välitä, hällävälää"
 - mitätöinti: "en mä ees oo niin tumma"
 - ei kerro
 - varmaan vitsi, kun toinen on kumminkin kaveri
 - kuka kiinnittää huomiota ja miksi? (oletus: "sitä tulee niin paljon ilmi") -> "mä oon itse rasismi"
 - miten tulee puheeksi? (haastateltavan vai haastattelijan aloite)
 - mitä arvelee muiden ajattelevan?
 - mikä vaikuttaa suhtautumiseen?

