

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

Author(s): Manninen, Eveliina; Tarnanen, Mirja

Title: Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä

Year: 2019

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittaja, 2019

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Manninen, E., & Tarnanen, M. (2019). Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä. *Kasvatus*, 50(4), 284-296.

Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä

Manninen, Eveliina – Tarnanen, Mirja. 2019. YLÄKOULUIKÄISTEN DISKURSSEJA TURVAPAIKANHAKIJOISTA JA MONINAISTUVASTA KOULUYHTEISÖSTÄ. *Kasvatus* 50 (4), xxx–xxx.

Tässä artikkelissa tarkastellaan, millaisia diskursseja perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppilaat tuottavat turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta koulusta. Aineisto koostuu 25 kahdeksaluokkalaisten oppilaan kirjoitelmista sekä teemahaastatteluista, jotka kerättiin myöhemmin kuudelta kirjoitelmaan osallistuneelta oppilaalta heidän ollessaan yhdeksännellä luokalla. Aineisto analysoitiin kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Oppilaiden puhettavat heijastelevat kouluyhteisön sosiaalisia rakenteita, ja merkityksenannot sijoittuvat positiivista ja negatiivista suhtautumista ilmentävälle jatkumolle. Puhettavat ovat merkityksellisiä, koska ne heijastelevat laajemminkin kouluyhteisössä rakennettavaa sosiaalista yhteisöä sekä arvoja ja asenteita yhteiskunnassa. Tulokset osoittavat, että kaksisuuntaisen integraation, tasa-arvon ja tavoitteellisen monikulttuurisuuskasvatuksen edistäminen edellyttää koulun keskustelukulttuurin tietoista ja tavoitteellista kehittämistä.

Asiasanat: turvapaikanhakijat, toiseus, monikulttuurisuus, integraatio

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa erään pienen paikkakunnan perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 kouluyhteisöä, johon tuli vuonna 2015 perustetun vastaanottokeskuksen myötä useita turvapaikanhakijoita oppilaiksi. Tutkimus on toteutettu paikkakunnalla, jossa vastaanottokeskuksen perustaminen tuo merkittävän muutoksen kulttuurisen moninaisuuden näkyvyyteen. Vaikka koulun asema nuorten ryhmien ja kuulumisen rakentajana on keskeinen, on näitä näkökulmia silti tarkasteltu aikaisemmassa tutkimuksessa vähänlaisesti (esim. Souto 2011). Kuulumisella tarkoitetaan joko jo olemassa olevaa tai luotavaa yhteyden tunnetta toisiin ihmisiin, paikkoihin tai kulttuuriin. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on koulujen merkittävä rooli kaksisuuntaisen integraation tukijana erityisesti koulussa olevien

suomenkielisten oppilaiden näkökulmasta kahdesta syystä: Ensinnäkin kouluyhteisön heterogeenisyys luo jo sellaisenaan väistämättä tarpeen taidoille, jotka mahdollistavat yksilön toiminnan kouluympäristön erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toiseksi koululla on mahdollisuus vaikuttaa onnistuneella kulttuurista moninaisuutta arvostavalla kasvatuksella myös sosiaalisen todellisuuden makrotasoihin luomalla pienoismallin koko yhteiskunnasta, jossa kaksisuuntaisen integraation mukaisesti on kyse myös kantaväestön integroitumisesta uuteen tilanteeseen (Modood 2007). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat yksi seitsemästä koulun toimintakulttuuria ohjaavasta periaatteesta (Opetushallitus 2014). Tämän periaatteen mukaan koulu nähdään oppivana yhteisönä, joka on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoistuvaa yhteiskuntaa. Ympäristön kulttuurinen, kielellinen, katsomuksellinen ja uskonnollinen monimuotoisuus määritellään sekä yksilön että yhteisöjen ominaisuudeksi, jota rakennetaan ja tuetaan rakentavalla keskustelulla ja yhteisesti luoduilla toimintatavoilla. Tällä tavoin tuetaan sekä yksilöiden identiteettien rakentumista että heidän sosiaalistumistaan yhteisöihin. (Opetushallitus 2014, 28.)

Lisääntyvä kulttuurinen moninaisuus voi lisätä sekä instituutioihin että yksilöihin kohdistuvia konkreettisia haasteita. Tutkimuskirjallisuuden ja myös lainsäädännön mukaan toimivaa kulttuurista moninaisuutta ja integroitumista yhteisöihin pidetään kaksisuuntaisena prosessina, jossa kyse on myös valtakulttuurin toimintojen muutoksesta, ei siis vain maahanmuuttajien sopeutumisesta ja integroitumisesta (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010; Modood 2007; Varjonen 2007). Sillä, miten kulttuurisesta moninaisuudesta puhutaan ja mihin puhe kohdistuu, viestitään, mitä kulttuurisella monimuotoisuudella ymmärretään ja miten siihen suhtaudutaan. Tutkimuskirjallisuudessa ovat perinteisesti korostuneet kulttuuriset erot, ja ne on ymmärretty etnisyyttä ja kansallisuutta korostavina sekä staattisina ja pysyvinä eikä niinkään dynaamisina ja tilanteisina (esim. Dervin & Gross 2016; Holliday 2011).

Käsitteet ”monikulttuurinen” ja ”monikulttuurisuus” ovat usein latautuneita, ja niitä voidaan määritellä eri tavoin. Monikulttuurisuus-käsitettä onkin tutkimuskirjallisuudessa laajalti kritisoitu (esim. Olsson 2018; Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011), ja Hedetoftin (2013, 319) mukaan monikulttuurisuuden käsite jakautuu useimmiten sen pitämiseen joko välttämättömyytenä, rikkautena tai ongelmana. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme moninaistuvalla yhteisöllä sitä, että turvapaikanhakijoiden myötä kouluyhteisön oppilaat tulevat yhä useammista eri kulttuureista. Vaikka tarkastelemme tässä kulttuurista

monimuotoisuutta erityisesti maahanmuuton yhteydessä, emme kuitenkaan oletta, että ennen maahanmuuttoa kouluyhteisö olisi ollut yhtenäinen ja yksikulttuurinen. Pidämme siis myös suomalaisuutta osana kulttuurista monimuotoisuutta. Kuitenkin muuttuneessa tilanteessa arvot, asenteet ja käsitykset sekä kasvatuksessa tavoiteltava erilaisuuden kunnioittaminen voidaan haastaa eri tavoin (ks. Hedetoft 2013; Huttunen, Löytty & Rastas 2005; Riitaoja 2013).

Vuonna 2015 Suomeen saapui ennätysmäärä turvapaikanhakijoita. Moninaisuuden yleistyessä ongelmakeskeiset, polarisoivat ja tunteita herättävät diskurssit ovat tulleet yhä ilmeisemmiksi myös julkisessa keskustelussa. Jopa sensaatiohakuisia ja harhaanjohtavia tarinoita levitetään sosiaalisessa mediassa ja internetin propagandahakuisilla sivustoilla. Poliittisena agendanakin voi olla yksinomaan maahanmuuton vastustaminen. (Ks. myös Liebkind 2000; Tili 2016.) On siis oletettavaa, että tämän tyyppiset diskurssit ulottuvat myös kouluihin ja koteihin. Tarkastelemme tässä artikkelissa erityisesti perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 suomenkielisten oppilaiden diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä, ja tutkimuskysymyksemme ovat: 1) Miten turvapaikanhakijoita ja kouluyhteisöä representoidaan perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppilaiden diskursseissa? 2) Miten nuorten diskurssit rakentavat kuulumista ja toiseutta kouluyhteisössä?

Kuulumisen rakentuminen vuorovaikutuksessa

Yksilön identiteetti voidaan ymmärtää olemisen tai joksikin tulemisen prosessina, mikä viittaa yksilön identiteettien moniulotteisuuteen, ainutlaatuisuuteen ja dynaamisuuteen (Hall 1996; Jenkins 2008). Yksilölliset identiteetit voidaan nähdä osana sosiaalisia identiteettejä, jotka rakentuvat sekä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa että itsereflektiossa, kun pohdimme, keitä ajattelemme olevamme esimerkiksi maahanmuuttoon liittyvien sosiaalisten muutosten seurauksena. Jenkinsin (2008, 17) mukaan ”meidän” identifioimisessa on kyse merkityksistä, ja merkitykset puolestaan rakentuvat vuorovaikutuksessa. Sosiaalisia identiteettejä siis rakennetaan sekä neuvotellen että olemalla samaa ja eri mieltä toisten kanssa (Jenkins 2008). Muokkaamme myös käyttäytymistämme ja minäkuvaamme vuorovaikutuksessa (Gee 2014; Jenkins 2008). Samanlaisuus ja erilaisuus ovatkin keskeisiä identiteetin ja kuulumisen kokemiselle. Yhteisöille on siis tyypillistä kollektiivisen mielikuvan luominen siitä, keiden katsotaan kuuluvan ryhmään ja minkälaisien ihmisten

katsotaan olevan erilaisia ja ryhmän ulkopuolisia. Yhteisöillä on omat tapansa vahvistaa tätä yhteenkuuluvuuden tai kuulumisen tunnetta yhteisillä merkityksillä, normien ja poikkeavuuksien määrittelyillä, neuvottelemisella ja haastamisella (Löytty 2005; May 2013; Yuval-Davis 2011).

Huomion arvoista on, että kuulumisen tunnetta pidetään ihmisen perustarpeena (Baumeister & Leary 1995) ja että se on keskeistä hyvinvoinnille, sillä siihen liittyvät muun muassa tunnekokemukset turvassa ja kotona olemisesta (Yuval-Davis 2011). Kuulumiseen liittyvä neuvottelemisen prosessi on luonteeltaan kompleksista vuorovaikutusta, jossa on läsnä useita sosiaalisia ulottuvuuksia, kuten etnisyys, ikä, sukupuoli, uskonto ja perhetaustat (Kaukko & Wernesjö 2017; Yuval-Davis 2011). Kuuluminen on merkityksellistä erityisesti silloin, kun olemista häiritään tai uhataan, esimerkiksi jos oppilaan maahanmuuttajataustaisuus tekee hänestä merkittävästi erilaisen (May 2013). Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajataustaisesta oppilaasta tulee ryhmän jäsen sellaisessa koulussa, jossa on suomenkielisiä oppilaita ja näin hierarkiassa ikään kuin häntä ylempänä olevia. Maahanmuuttajataustainen oppilas voidaan sulkea ulos monista arjen yhteisöistä sosiaaliseen marginaaliin vieraana ei-yksilönä (Räsänen & Kivirauma 2011, 35–36). Poissulkeminen vertaisryhmästä taas voi aiheuttaa ulkopuolisuuden, yksinäisyyden tai eristyneisyyden tunteita (Kirova 2001; Souto 2011, 28–29). Yhteisöihin pääsyä vaikeuttaa sekin, että nuorten ryhmärajojen on havaittu pysyvän vuodesta toiseen varsin muuttumattomina (esim. Olsson 2018; Souto 2011, 77).

Toiseuden käsitteellä voidaan jäsentää normin ja poikkeavuuden suhdetta, mutta myös tutun ja vieraan. Valtasuhteiden näkökulmasta toiseuteen liittyy epätasa-arvo, kun eroavaisuuksia ei nähdä neutraaleina: erilaiseksi, ja siten myös toista alemmaksi, ymmärtämisellä siis kuvaillaan valtasuhdetta, joka johtaa arvottavaan hierarkiaan. Samalla tällöin jotain myös käsitetään päinvastaisesti itseudeksi ja ensimmäiseksi. (Staszak 2009.) Tyypillistä toiseutta tuottaville eroille on yhden eron tunnistamisesta seuraava muiden erojen aktivointi. Toiseuttavissa käsityksissä esimerkiksi ihonväri saattaa aktivoida mielikuvan tummaihoisten ihmisten laiskuudesta tai seksuaalisuudesta. (Löytty 2005.) Diskurssien välityksellä toimintarajoitukset ja aseman vaihtelut lukkiutuvat helposti arkielämässä, jolloin sosiaaliset käytännöt rajoittavat myös identiteettien rakentamista (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin liitetyt erot ovat usein ongelmakeskeisiä, vaikka erot eivät koskisikaan heitä henkilökohtaisesti. Toiseuden rakentumisessa on siis kyse

myös siitä, käsitetäänkö maahanmuuttajataustaisuudesta johtuvat erot rajoituksina ja rajoina (Jenkins 2008).

Sosiaaliset identiteetit, toiseus ja kuuluminen ovat diskursiivisten prosessien tulosta, kun itseä, yhteisöjä ja maailmaa merkityksellistetään sosiaalisesti. Näin kielenkäyttö heijastaa ja luo jatkuvasti sosiaalista todellisuutta. Toki on huomioitava, että kielen merkitykset ovat usein arjessa implisiittisiä ja tiedostamattomia, ja vieras kohdataan aina laajemmassa sosiaalisessa, kulttuurisessa ja poliittisessa viitekehyksessä. (Gee 2014; Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Myös arkipäivän rasismia tutkinut Essed (1991) toteaa, että juuri toistuvuus, tottuminen ja kyseenalaistamattomuus saavat rasismia ylläpitävät luokittelut näyttämään normaaleilta ja hyväksyttäviltä. Suomessa rasismiksi tulkitaankin usein vain avoimesti rasistinen toiminta (Alemanji 2016; Olsson 2018). Lisäksi haasteena on, että ”tavallisen suomalaisuuden” on havaittu pohjaavan enemmän erontekoihin kuin yhteisyyteen (Olsson 2018; Souto 2011). Toisaalta aiempien tutkimusten mukaan (Andersson 2005; Sernhede 2005) nuorten ryhmät ovat myös aktiivisesti haastaneet näitä vakiintuneita luokittelutapoja.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa vuonna 2016 erään pienen suomalaisen kaupungin koulussa, jossa järjestetään perusopetusta vuosiluokille 7–9. Paikkakunta valikoitui siksi, että sinne oli sijoitettu vastaanottokeskus turvapaikanhakijoille vuonna 2015. Paikkakunnalla maahanmuutto oli ollut selvästi näkymättömämpää ennen vastaanottokeskuksen perustamista. Tosin Suomessa kuntien ja kaupunkialueiden maahanmuuttajaosuudet poikkeavat edelleen suuresti toisistaan (ks. Juopperi 2019). Tutkimukseen osallistui kaksi kahdeksatta luokkaa tutkittavasta koulusta, ja tutkimussuostumus saatiin lopulta 25 oppilaalta (12 tyttöä ja 13 poikaa). Oppilaista käytetään aineistoesimerkkien yhteydessä pseudonyymejä, jotka koostuvat oppilaan id-numerosta (kirjoitelmissa 1–25 ja haastatteluissa 1–6), aineistotunnisteesta (kirjoitelmissa K ja haastatteluissa H) sekä sukupuolitunnisteesta (tyttö: T ja poika: P). Esimerkiksi pseudonyymi K1P tarkoittaa, että kyseinen sitaatti on oppilaan 1 kirjoitelmasta, ja sen on kirjoittanut poika. Aineisto kerättiin koulupäivien aikana koulussa. Ensimmäinen aineisto kerättiin maaliskuussa 2016 ja toinen joulukuussa 2016. Kaksivaiheisen aineistonkeruun alkuvaiheessa elettiin

vastaanottokeskuksen perustamisen aikaa, ja toisessa vaiheessa turvapaikanhakijataustaiset oppilaat olivat olleet koulussa jo useita kuukausia.

Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa maaliskuussa 2016 oppilaille oli tieto paikkakunnalle perustetusta vastaanottokeskuksesta. Aineistoa kerättiin oppilaiden vapaamuotoisista kirjoitelmista, joiden otsikoksi annettiin ”Maahanmuutto ja vastaanottokeskukset”. Nuoria kannustettiin kirjoittamaan rehellisesti ja perustelemaan omia mielipiteitään. Nuorille myös kerrattiin aineiston keruun yhteydessä anonymiteettisuojaan säilyminen ja tarkennettiin, etteivät kirjoitelmat päädy esimerkiksi opettajan arvioitaviksi. Kirjoitelmat tehtiin äidinkielen luokassa.

Toisessa aineistonkeruuvaiheessa joulukuussa 2016 tutkimuksen osallistujat olivat siirtyneet yhdeksännelle luokalle. Haastatteluaineistoa kerättiin kuudelta oppilaalta yksilöllisillä puolistrukturoiduilla temahaastatteluilla (Brinkmann 2014), jotka toteutettiin erillisessä pienessä huoneessa koulun tiloissa. Haastatteluun valittiin kolme tyttöä ja kolme poikaa heidän kirjoitelmissa esittämiensä erilaisten näkemysten perusteella. Haastatteluaineiston pohjalta oli mahdollista sekä syventää heidän perustelujaan että tarkastella mahdollisia muutoksia heidän puhetavoissaan. Haastattelun tueksi ja keskustelun virittäjäksi nuorille annettiin luettavaksi kehyskertomus, jonka kertojana toimi kuvitteellinen nuori turvapaikanhakija Amir. Haastattelujen teemat olivat ensiajatukset kehyskertomuksesta, uusi tilanne koulussa, läheisten suhtautuminen kulttuuriseen moninaisuuteen, elämä Suomessa, koulun toiminta, ilmapiiri nyt ja kirjoitelman aikaan sekä ajatukset suomalaisuudesta ja rasismista. Kehyskertomuksessa kuvattiin Amirin elämän haasteita lähtömaassa, kallista ja vaarallista matkaa salakuljettajien avulla, tunteita Suomeen kotiutumisesta, tulevaisuuden unelmia sekä Amirin identiteettipohdintaa.

Aineisto analysoitiin kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Kriittisen diskurssianalyysin monitieteisille lähestymistavoille on yhteistä pyrkimys herättää tietoisuutta siitä, miten valtasuhteiden luominen ja ylläpitäminen hyväksytään diskurssien avulla (van Dijk 1993, 252; Tenorio 2011, 184). Diskurssit ovat keino rakentaa ja jakaa tietoa eli merkityksellistä asioita tietyllä tavalla. Diskursiivista valtaa taas voidaan kuvata representaation käsitteellä, joka ilmentää sitä, millaiseksi jokin asia nimetään tai kuvataan ja millaisia merkityksiä sille annetaan. Representaatioiden avulla on siis mahdollista tutkia, mitä kuvaukseen sisällytetään, mitä siitä kenties jätetään pois ja miten valittuja kuvauksia arvioidaan. (Fairclough 1985.) Representaatioiden kannalta keskeisiä ovat paitsi sosiaalisen todellisuuden jatkuva ja

kehämäinen uusintaminen sosiaalisissa käytännöissä (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009) myös vallan ja toisaalta rajoittumisen näkökulmat.

Kriittisen diskurssianalyysin avulla on mahdollista myös tarkastella, mitä puhetapojen valinnat ilmentävät, kenellä koulu yhteisössä on sosiaalista voimaa ja kontrollia ja miten mahdollisuudet päästä hallitsemaan tällaisia diskursseja vaihtelevat koulu yhteisön jäsenten välillä (van Dijk 1993, 249–250, 257; Fairclough 1985). Tällaisen koulu yhteisössä ilmenevän vallan näkyväksi tekeminen on tärkeää, sillä on yleistä, että sosiaalinen voima ja määräävät asemat myös järjestäytyvät ja institutionalisoituvat (van Dijk 1993, 255). Mikrotason vallankäytön lisäksi sosiaalinen voima ja määräävät asemat johtavat esimerkiksi poliittiseen, kulttuuriseen ja etniseen epätasa-arvoon koko yhteiskunnassa (van Dijk 1993, 249–250). Kun sosiaalisten rakenteiden epätasa-arvoa tehdään näkyväksi ja lisätään tietoisuutta määräävistä asemista, dominoivista representaatioista ja hiljaisista äänistä, on ymmärryksen kasvaessa mahdollista tavoitella sosiaalista muutosta koulu yhteisössä ja koko yhteiskunnassa (van Dijk 1993, 252; Pynnönen & Takala 2013; Tenorio 2011, 206).

Varsinainen analyysiprosessi oli systemaattinen ja syvenevä: tekstuaaliselta tasolta edettiin tulkintoihin ja kriittisyyteen. Puhetapojen pohjalta muodostui diskursseja ja diskursseista edelleen representaatioita. Prosessin vaiheet ovat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja hermeneuttisella kehällä kuvataan vähitellen, palautuvienkin vaiheiden kautta, kehittyvää kokonaisymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Gee 2014, 110; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144, 166–168.) Analyysin tavoitteena ei ollut kuvata diskursseja henkilöittäin, vaikka aineistojen eriaikaisuus ja aineistotyyppien erilaisuus nousevatkin jonkin verran esiin siinä, miten diskurssit erosivat toisistaan tuloksia esitettäessä. Tutkijoiden itsereflektio oli tiiviisti läsnä koko tutkimusprosessin ajan.

Analyysin alussa huomio kiinnittyi puhetapoihin. Sanojen, ilmausten ja selontekojen jäsentelyllä tarkasteltiin, mitä turvapaikanhakijoista ja kulttuurisesti moninaisesta koulu yhteisöstä sanotaan ja miten. Tämän jälkeen kiinnitettiin huomiota siihen, mikä näitä puhetapoja yhdistää ja erottaa. Luokittelun avulla muodostettiin perusrakenne, joka jakautui turvapaikanhakijoita ja koulu yhteisöä koskeviin puhetapoihin. Turvapaikanhakijoita koskevat puhetavat jäsentyivät pääosin henkilökohtaisten myönteisten ja kielteisten mielipiteiden esittämiseen ja perusteluun sekä yleisen ilmapiirin kuvailuun. Koulu yhteisön kuvailuissa puolestaan erottuivat selkeästi koulu yhteisön roolit ja kuulumisen arviointi. Diskursseja tutkittiin laajemmin konteksteissaan, ja tulkinnoista muodostui representaatioita. Miten

turvapaikanhakijat ja kouluyhteisö siis representoidaan nuorten diskursseissa? Tarkemmin tutkittiin nuorten perusteluja ja ehtoja. Tulkintojen pohjalta oli mahdollista kyseenalaistaa representaatioita huomioimalla vallan ja vaikutuskeinojen kehys. Tutkimuksessa ei siis tarkasteltu ainoastaan tutkittavien antamia kuvauksia vaan myös sitä, miten ne rakentavat todellisuutta ja miksi ilmiö kuvataan sellaisena kuin kuvataan.

Turvapaikanhakijat ja kouluyhteisö yläkouluikäisten diskursseissa

Myönteisyys empatiapuheena ja hyötyajatteluna

Nuorten puhe turvapaikanhakijoista jäsenyy myönteisten ja kielteisten puhetapojen jatkumona. Nuoret lähes poikkeuksetta toteavat sinänsä hyväksyvänsä turvapaikanhakijat ja ymmärtävänsä heidän hätänsä. Hyväksynnälle on kuitenkin lukuisia ehtoja. Tulokset jäsenyvä myönteisyyden puhetapana, joka ilmenee empatiapuheena ja hyötyajatteluna, ehto- ja pelkopuheena, jolla vahvistetaan ”meitä”, sekä puhetapoina, jotka rakentavat kuulumista ja toiseutta moninaistuvassa kouluyhteisössä.

Empatiaan yhdistyy tiiviisti kokemus samanlaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta. Nuorten empatiapuheessa kuuluvat turvapaikanhakijoiden vaikeat olot ja suuret menetykset. Empatia ilmenee monissa kohdin perspektiivinvaihtokykyä. Nuoret kuvittelevat, miltä tuntuisi, jos roolit vaihtuisivat ja he olisivat itse samassa tilanteessa kuin turvapaikanhakijat. Lisäksi empatiapuhetta perustellaan sekä konkreettisilla, kaikkia ihmisiä yhdistävillä elämän perusasioilla että abstrakteilla arvoilla, kuten tasa-arvolla, yhtäläisillä oikeuksilla ja ihmisyydellä: ”he ovat normaaleja ihmisiä, jotka asuvat, syövät ja nukkuvat niin kuin mekin” ja ” jokaisella ihmisellä pitää olla mahdollisuus elämään, perheeseen, turvaan ja oppimiseen” (ks. myös Kaikkonen 1999, 140). Omat kulttuurisesti moninaiset juuret tukevat kokemusta kaikkien ihmisten samanlaisuudesta:

Itse suhtaudun maahanmuuttoon ja pakolaisiin melko rennosti. Toisaalta käsitykseni saattaa olla erilainen kuin ”kantasuomalaisilla”. Olen osin [toinen kansalaisuus] ja siinä syy miksi en suhtaudu ulkomaalaisiin torjuvasti. – Ihmisiä me kaikki ollaan. – Sitten vastaanottokeskukset. Täällä [tehtiin ”jo yks” radikaali maahanmuuttovastainen rikos]. Taas ihmettelen, koetaanko pakolaisia ollenkaan ihmisinä. Se olisi sama, että minua alettaisiin syrjiä, jos asuisin vastaanottokeskuksessa. Tuntuu, että se leimaa ihmisiä. – (K1P)

Turvapaikanhakijoiden tietämättömyyttä suomalaisesta kulttuurista pidetään inhimillisenä ja ymmärrettävänä. Pohdinnoissa on myös epäsuoria viittauksia kaksisuuntaiseen integraatioon, vaikka nuoret eivät käsitettä sellaisenaan nostakaan esille:

Pitää silleen niin ku ymmärtää, et niille on aika iso muutos tulla niin ku Suomeen ja sit niin ku suomalaisille se on kuitenkin pienempi muutos, et ne tulee tänne. - - - Mmh voi pitää niitä niin ku omia tapojansa ja näin - - - ja ehkä sit löytää jotain yhteistä ja sovittaa ne niin ku sillai keskenänsä, et siitä tulee sellanen niin ku harmonia* [intonaatiomuutos ja pieni naurahdus] tavallaan. -(H2T)

Ei meidän mun mielestä tarvi luopua mistään. Ehkä tapoja vois kyllä muuttaa, mutta ei tarvi luopua mistään, erityisesti. Mutta vähän niin ku tuoda sitä kulttuuria tänne. - - - Että niin ku, ettei niiden vaan tarvis opetella sitä suomalaista kulttuuria ja perinnettä, että [madalletulla möreällä äänellä:] ”nyt mennään syömään makkaraa, nyt mennään grillailee ja avantouimaan” [pieni naurahdus], vaan niin ku että opitaan vähän niidenkin tapoja, ja - - - joo. -(H3P)

Nuorten puheessa turvapaikanhakijoihin liitetään myös hyötyjä kuvaavia merkityksiä. Hyödyiksi nimetään konkreettisia asioita, kuten monipuolisemmat etniset ravintolat, paremmat urheilutulokset ja työvoima. Lisäksi kansainvälisen avun vastavuoroisuuden ajatellaan koituvan hyödyksi, mikäli Suomessa syttyisi sota. Erilaisuus ja kulttuurinen moninaisuus mielletään myös hyödyllisenä itseisarvona, mutta perustelujen vähäisyydestä syntyy mielikuva siitä, että nuorten antamat merkitykset tässä mielessä kaiuttavat ulkoisia moraalinormeja (ks. myös Erwin 2005).

Ehto- ja pelkopuhe vahvistavat ”meitä”

Oman kulttuurin kokeminen uhatuksi voi herättää tarpeen vahvistaa ”meitä”. Ehdoilla pyritään vastaamaan turvattomuuden ja epäoikeudenmukaisuuden tunteisiin. Nuorten ehdot jäsentyvät kuudeksi ryhmäksi: 1) todellinen hätä ja uhrimainen tyyppikuva, 2) assimilaatio, 3) sosioekonominen toiseus, 4) vastapalkkiot: konkreettiset hyödyt ja symbolinen kiitollisuus, 5) verrattavuus suomalaisten koettuun erinomaisuuteen: lainkuuliaisuuteen ja sukupuolten tasa-arvoon sekä 6) kontrolli.

Yleisin hyväksymisen ehto on turvapaikanhakijan todellinen hätä ja uhrimainen tyyppikuva. Toisinaan todellinen hätä määritellään kuolemanpeloksi, mutta toisinaan se jätetään avoimeksi tai sitä pidetään tilannekohtaisena. Uhrirepresentaatio vähentää pelkoa ja siten myös vastustusta, joka vierauden kokemukseen usein liittyy. Aineistosta koottu kielteisin turvapaikanhakijan tyyppikuva puolestaan on hyväkuntoinen ja ulkoisesti siisti, tummaihoisen, perheetön, nuori aikuinen mies. Tumma ihonväri nousee aineistossa esiin

kielteisenä ominaisuutena, vaikka toisaalta nuoret samaan aikaan korostavat kirjoitelmissaan, ettei ihonvärillä ole väliä (ks. myös Yuval-Davis 2011).

Nuoret huomioivat humanitäärisen avun syistä sodan ja köyhyyden, mutta eivät esimerkiksi vainoa. Vähänsikin varallisuus, esimerkiksi puhelimet ja hyvät vaatteet, näyttäisivät poissulkevan nuorten puhetavoissa mahdollisuuden todelliseen hätään: ”Pakolaisista saa helposti, televisiosta ynm, sellasen kuvan, että ne on hirveän köyhiä ja menettäneet omaisuutensa, mutta mitä olen ’livenä’ nähnyt niin niillä on älypuhelimet ja hyvät vaatteet”. Samoin rajaavana tekijänä toimii inhimillisten negatiivisten tunteiden, kuten tyytymättömyyden, ilmaisu: ”Riippuu niistä ihmisistä jotka muuttaa. Jos muuttaa pois kotoaan koska on oikeasti vaarassa on selvää että se on okei. Mutta olen kuullut että osa maahanmuuttajista valitti vaan kaikesta. – Jos oikeasti tuli Suomeen kuoleman pelossa niin onko sillä väliä onko likaista tai tylsää tai pahaa ruokaa.”

Todellisen hädän ja uhrimaisen tyyppikuvan ehdon täyttyminen ei silti välttämättä suojaa toiseudelta ja esimerkiksi kaverisuhteen muodostuminen voi silti olla vaikeaa, sillä tutkimuksissa (ks. esim. Lammi-Taskula & Salmi 2010) on todettu köyhyyden vaikuttavan kielteisesti lasten sosiaalisiin suhteisiin. Täten ulkoisesti havaittava uhrimaisuus on kantaväestön nuorten näkökulmasta turvapaikanhakijanuorelta sekä toivottavaa (hyväksyminen) että ei-toivottua (kaveruus).

Nuorten puhetavoissa erotetaan selvästi ”normaali”, ”me” ja ”meidän kulttuuri”, johon muiden pitää oppia ja sulautua. Aineistossa esiintyvää assimilaatiota perustellaan turvapaikanhakijoiden toiseudella. Turvapaikanhakijat ovat ”he” ja ”omanlaisia” eli epänormaaleja, erilaisia ja toisia kuin ”me”. Tasa-arvo on joissakin puhetavoissa ehdollista ja antaa viitteitä assimilaatioon: ”Uskon kaikkien olevan tasa-arvoisia niin kauan, kuin he eivät tee toisille pahaa ja ovat halukkaita oppimaan uusia kieliä ja eri maiden toimintatapoja.” ”Heihin” liittyvät tiedot ovat nuorilla monilta osin hajanaisia ja virheellisiä, mikä ilmenee epävarmuutena: toisinaan ihmettelynä, mutta ajoittain myös jyrkkyytenä, jolla epävarmuutta pyritään poistamaan. Kielenkäyttö on toki aina jollain tapaa lainailevaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 116, 123), mutta tässä tutkimuksessa lainailevuus korostuu varsinkin epävarmuuden yhteydessä. Tällä tarkoitetaan sitä, että omassa kielenkäytössä hyödynnetään aikaisemmin kohdattuja tekstejä ja puheita useista eri lähteistä (ks. esim. Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 116, 123). Ymmärtämättömyys luo arvaamattomuuden tunnetta ja

epäluuloa. Toisaalta epävarmuus heijastelee asenteiden vakiintumattomuutta, ja koulun kulttuurisen moninaistumisprosessin edetessä muutoksia puhetavoissa on havaittavissa.

Vaikka turvapaikanhakijoiden asemaa ei itselle toivottaisikaan, herättävät helposti saataviksi mielletyt edut puhetavoissa kateutta, paheksuntaa ja sosioekonomiseen asemaan liittyvää toiseuttamisen tarvetta. Nuorten puhetavat heijastelevat käsitystä siitä, että monet turvapaikanhakijat elävät yhteiskunnan varoilla omasta tahdostaan, mitä verrataan kantaväestön kokemuksiin puutteisiin. Puheessa ei samalla tavoin ilmene muiden sosiaaliturvaa tarvitsevien paheksuntaa, vaan turvapaikanhakijoiden saamien etuuksien maksajina pidetään kaikkia suomalaisia. Oma asema puolestaan merkityksellistetään itse ansaituksi ja itsestään selväksi. Kateutta tai paheksuntaa heijasteleva puhetapa kulminoituu varsinkin puheeseen ”elintasopakolaisista”. Sosioekonomista kateutta kohdistuu lisäksi muihin maanosiin: vastuuta ja turvapaikanhakijoista aiheutuneiksi koettuja haittoja halutaan jakaa muuallekin kuin Eurooppaan:

Maahanmuuttajat vievät valtiolta paljon rahaa vaikeivat käytännössä tee mitään ja jotkut vielä valittavat olostansa ja näyttää että heillä on uusimmat älypuhelimet ja farkut jne. Emmekä voisi laittaaakaan heitä töihin koska ei ole kaikille suomalaisillekaan työpaikkoja ja ne joilla on joutuvat elättämään omat perheensä ja vielä maahanmuuttajienkin perheet (verojen kautta) joten tilanne on ristiriitainen. –(K24P)

Nuorten käsityksissä ”me suomalaiset” annamme turvapaikanhakijoille paljon hyvää ilmaiseksi. Tässä aineistossa nuoret eivät tuo esiin humanitäärisen avun perusarvoja. Sen sijaan nuoret osoittavat haluavansa symbolisina vastapalkkioina konkreettisia hyötyjä ja kiitollisuutta. Ehdoilla pyritään ilmeisesti tasoittamaan koettua epäoikeudenmukaisuutta, kuten oppilas K11T toteaa kirjoittelmassaan: ”Toisia pitää auttaa, mutta autettavan pitää suhtautua auttajaan kunnioittavasti ja olla kiitollinen.”

Kaiken kaikkiaan puhetavoissa ylläpidetään näkemystä moraalisesti ylivoimaisesta Suomesta. Esimerkiksi kantaväestön rikollisuutta tai sukupuolten epätasa-arvoa ei puheessa nouse esiin, ikään kuin niitä ei suomalaisessa kulttuurissa olisi olemassakaan. (Ks. myös Alemanji 2016; Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009.) Nuoret pelkäävät turvapaikanhakijoiden mahdollisesti tekemän rikoksia, erityisesti raiskauksia, terrorismia ja varastelua.

Viimeisenä ehtona aineistossa esiintyy kontrolli (ks. myös Kaikkonen 1999, 139). Toiseutta ilmentää se, että yhteiskunta kokee turvapaikanhakijoiden tarvitsevan erilaista kontrollia kuin kantaväestön: on ”meidän” vapaudet ja ”toisten” rajatut vapaudet. Kontrolliehto lisää

vahvasti turvallisuuden tunnetta. Monet ehdoista osoittavat ryhmien erottelua identiteettien tasolla, mutta kontrolliehdossa korostuu lisäksi fyysinen alueellisuus (Bauman 2007, 79–80). Yhteiskunnan erilainen kontrollin tarve juuri turvapaikanhakijoita kohtaan ilmenee puheessa tarpeena hallita turvapaikanhakijoiden määrää, tutkia taustoja, poistattaa asiattomasti käyttäytyvät maasta sekä yleensäkin valvoa turvapaikanhakijoita.

Kuuluminen ja toiseus moninaistuvassa koulu yhteisössä

Kantaväestön nuorten puhuvat moninaistuvan koulu yhteisön toimijoiden rooleista kaiuttavat monin tavoin julkista keskustelua ja siinä ilmeneviä odotuksia. Julkinen keskustelu ja yleinen ilmapiiri puolestaan merkityksellistetään selvästi kielteisiksi, mutta niiden kuvataan kuitenkin ilmenevän pääosin melko huomaamattomina, lähinnä negatiivisena tarkkailuna ja paheksuntana. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kirjoittavat, etteivät mielellään ota asiaan kantaa, mikä peilaa julkisen keskustelun vaikutusta. Tällainen ”kannanotto” on polarisoituneessa ja syyllisiä etsivässä maahanmuuttokeskustelussa saanut merkityksen ääripäihin asettautumisenä. Samaan aikaan identiteettivalinnoista saatava sosiaalinen palaute ja samanlaisuuteen liittyvä turvallisuudentunne ovat nuorille erittäin tärkeitä (ks. myös Jenkins 2008; Olsson 2018). Nuoret etäännyttävät itsensä ”kannanotosta” monesti silloinkin, kun heillä kuitenkin todellisuudessa on asiasta mielipiteitä:

Oikeastaan riippuu miltä kantilta asiaa katsoo tai vertaa. Jos katsotaan asumisen ja työpaikkojen osalta, niinpä vaikka asumisen kannalta siinä ei ole mitään väärää. – Mutta taas kun katsotaan työpaikkojen osalta niin koko homma laskee hieman alemmas, mutta ei kokonaan. – Ei mulla sinänsä olisi heitä vastaan mikään, jos he eivät mm. varasta, raiskaa jne. – Mutta tällai periaatteessa mulla ei ole minkäänlaista mielipidettä maahanmuuttajista, mutta paljon huonojakin puolia heissä on. –(K12T)

Maahanmuuttajista mulle ei itellä ole oikeen mielipidettä, mutta usein oon kuullut, että heitä pidetään jotenkin terroristeinä. – Mutta mulla ei ole heitä vastaan mitään, koska en heitä tunne tai tiedä heistä paljoakaan. – Mun mielestä on hyvä, että niitä jotka oikeasti tarvitsevat apua niin autetaan. Monet eivät heistä varmaan sen takia tykkää, koska he luulevat, että he vievät meidän rahat, mutta he eivät tajua, että he tulevat maasta jossa on sotaa ja varmaan nälänhätää ja muista ongelmia ja he tarvitsevat rahaa oikeasti. – (K13T)

Aineistonkeruukertojen välillä, jo muutaman kuukauden aikana, ksenofobiset ilmaisut vähenivät nuorten puhetaivoissa. Oppilasyhteisössä ensioletuksia ja alkuihmetystä seuraa kaikissa tapauksissa turvapaikanhakijataustaisiin oppilaisiin tottuminen, vähintään sietäminen, huolimatta siitä, ovatko suhtautumistavat myönteisiä vai kielteisiä. Puhetaivoista

ilmenee kuitenkin edelleen etäisyyttä ja toiseutta, tosin paljon vähemmän kuin ennen turvapaikanhakijataustaisten oppilaiden saapumista kouluun. Turvapaikanhakijat eivät ole enää ”outoja vieraita” vaan ”tuttuja vieraita”, kuten haastatteluesimerkki osoittaa: ”Aluks ne oli vaikka välitunnilla vähän sie syrjemmäs, mut nykyään ne on ihan sie niin ku seas sie muiden joukossa.” Tuttuuden lisääntymisestä huolimatta tulokkaat eivät näytä saavan kavereita kantaväestön oppilaista: ”Tällä hetkellä ne on ollu aika erillisiä. Ne on ollu aika omassa porukassa. [Haastattelijä: Mjoo] Niin ku maahanmuuttajat yleensä on kimpassa. Mikä mun mielestä hienoo on se, että ne on kuitenkin toistensa kavereita. Mutta kyllä mä uskon, että ne vois saada tosi paljon kavereita täältä.”

Turvapaikanhakijataustaisen oppilaan representoituun tyyppikuvaan liitetään merkittävinä diskursseina sulautuminen oman myönteisen aktiivisuuden avulla sekä kantaväestön tottuminen. Tämä taas vain korostaa kantaväestön oppilaan tyyppikuvaan liittämää passiivisuuden diskurssia, mikä ilmenee esimerkiksi uusiin oppilaisiin tutustumisessa ja kiusaamistilanteissa. Huomionarvoista on, että koulun ulkopuolellakaan kantaväestö ei aktiivisesti tutustu turvapaikanhakijoihin, ja rasismiin puuttuminen on vähäistä. (Ks. myös Liebkind 1998; Souto 2011; Suurpää 2005.)

Nuorten puhuvat heijastelevat yksimielisyyttä siitä, että suosituksen aseman saavuttaminen on turvapaikanhakijataustaiselle oppilaalle vaikeampaa kuin kantaväestön oppilaalle, mutta ei ainakaan periaatteessa mahdotonta. Suosioon yhdistetään vain yksilökeskeisiä ominaisuuksia, kuten ulospäinsuuntautuneisuus, avoimuus ja hauskuus, tietynlainen aktiivisuus sosiaalisessa mediassa, suomen kielen osaaminen sekä materiaallinen pääoma. Suosittua asemaa edistäviä tekijöitä ovat myös kavereiden hankkiminen sekä koulusta että koulun ulkopuolelta, harrastusten löytäminen, lähiympäristön tuntemus sekä oma lannistumaton, vahva ja positiivinen asenne. (Ks. myös Olsson 2018.)

Koulussa ilmenevän epäasiallisen käytöksen puolestaan kuvataan olevan epäsuoraa, lähinnä negatiivisia katseita ja rasistista huumoria. Kuitenkin käsitys epäasiallisesta käytöksestä, kiusaamisesta ja varsinkin rasismista vaihtelee (ks. myös Souto 2011; Olsson 2018). Säännöllistä tai avointa kiusaamista nuoret eivät koulussa havainneet. Tällainen kiusaaminen tuomitaan selkeämmin ja siihen nuoret myös ajattelevat puuttuvansa. Tätä ilmentää osaltaan myös se, että kaikki tutkimuksen osallistujat, myös kielteisesti kulttuuriseen moninaisuuteen asennoituvat, kuvailevat mahdollisia kiusaajia aineistossa kielteisin piirtein. Nuoret kyllä tietävät selvästi, että kiusaamistilanteista pitäisi kertoa kaikissa tapauksissa opettajalle, mutta

yhteys vertaisten valtasuhteisiin on kuitenkin vahva, ja kiusaamiseen puuttumisessa on selvä kynnys. Kouluissa kognitiivisten sisältöjen hallinnalle onkin pitkään asetettu selkeämmät tavoitteet ja velvoitteet kuin sosiaaliselle ja emotionaaliseksi toiminnalle.

No riippuu vähän. En mä tie oikein. - - - Voi olla, etten tekis mitään tai voi olla, et tekisin jotain. - - - Riippuu vähän, et kuka kiusaa tai et miten sitä kiusataan. Jos on vaikka joku vähän isompi kaveri, nii sit vähän riippuu. - - - Jos se on jotain pientä nimittelyä, jotain aika pientä, nii ei kai siinä sitten nyt mitään, koska sellasta kuulee joka päivä melkeen niin ku. Jos tönitään tai hakataan tai jotain tällasta, nii silloin ehkä vois mennä [väliin]. - - - Jos siinä ois lähellä joku niin kai mä huuttaisin jotain sille aikuiselle sitten, jotain et ”tuu käymään tää” tai jotain tällasta. - - - En mä varmaan ite menis väliin. -(H4P)

No [kiusaamistilanteessa] mä varmaan juttelisin sille Amirille ja sitte mä niin ku sanoisin sille kuka sitä kiusaa, et onks toi nyt ihan pakko, et ei se oo tehny mitään, niin ku ihan normaalis kiusaamistilanteessa varmaan. - - - Mä ja mun kaverit ollaan ainakin monta kertaa, jos ollaan nähty kiusaamista niin heti puututtu siihen tai ainakin kerrottu sit jollekin opettajalle, jos ei olla ite uskallettu mennä väliin. -(H2T)

Vaikka oppilaiden puhetavoista välittyä kritiikkiä koulun toimintaa kohtaan, opettajat merkityksellistetään hyvin vastuullisiksi ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiviksi. Avoin kiusaaminen kielletään ja järjestystä ylläpidetään. Opettajia verrataan myös muihin aikuisiin, ja tässä suhteessa opettajien käyttäytymistä pidetään kypsempänä, vaikka aineisto heijasteleekin sitä, ettei kouluilla ole yhteisön kulttuurisen moninaistumisen varalle selkeää ja yhteistä toimintakulttuuria velvoitteineen ja tavoitteineen:

Tän aiheen myötä mä oon nähny aikuisissa paljon enemmän lapsellisia piirteitä. Ja mä oon huomannu, aikuisetkin, ne voi olla todella rasisteja. - - - Mun mielestä opettajat on tosi mm aikuismaisia tässä asiassa. - - - Mä en tie(h), et onko opettajilla mitään niin ku rasistisia ajatuksia, mutta mä en usko että on, koska mä tuun itte aika hyvin opettajien kans toimeen, ja vaikka mulla on etnistä taustaa. Niin mun mielestä opettajat on tosi _opettajamaisia*_ [intonaatiomuutos ja painotus]. - - - Sillee, että ne tekee työnsä hyvin. Ja niin ku ne ei sorru sille lapselliselle tasolle, mille yleensä jotku muut aikuiset saattais sortua - - - tavallaan. -H3P

Aineiston mukaan kouluyhteisön toiminnassa tärkeintä on asiallinen käytös. Nuorten puhetavoissa on usein esillä, että kaikkien täytyy tulla toimeen keskenään ja kyetä hoitamaan esimerkiksi koulutyöhön liittyviä tehtäviä. Varsinaiset kaverit valitaan kuitenkin itse. Opettajien ja oppilaiden ohella muut toimijat, kuten kodit, harrastusseurat tai yritykset, eivät nouse esille. Diskursiivinen hiljaisuus ilmentää oletettavasti yhteistyön vähäisyyttä.

Yhteisöllisyyden ajatus on koulussa esillä vain muodollisesti. Ryhmäidentiteetin kannalta yhteinen koulu ei herätä samanlaista ”me”-henkeä kuin esimerkiksi suomalaisuus, joten yhteisen kouluyhteisön sijaan nuoret jäsentävät käsityksiään useimmiten suhteessa suomalaisuuteen. Suomalaisuus merkityksellistetään aineistossa tavallisuudeksi, joka ilmenee normaaliusdiskurssina. Suomalaisuuden käsitettä käytetään paljon, mutta sen määrittely koetaan melko haastavaksi, eikä osa haastatelluista osannut määritellä sitä mitenkään. Suomalaisuutta ei pidetä osana monikulttuurisuutta, vaan monikulttuurisuuden käsite esiintyy ikään kuin vastakohtana suomalaisuudelle. Jos omalla paikkakunnalla ”suomalaisuuden” joukossa olevaa monikulttuurisuutta huomataan, saatetaan se tuttuuden perusteella mieltää enemmän suomalaisuudeksi kuin monikulttuurisuudeksi.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten turvapaikanhakijoita ja kouluyhteisöä representoidaan perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppilaiden diskursseissa ja miten nuorten diskurssit rakentavat kuulumista ja toiseutta kouluyhteisössä. Nuorten puhettavat sijoittuvat myönteisyyden ja negatiivisuuden jatkumolle ja ne ovat moninaisia ja ristiriitaisiakin, joten ne eivät näyttäisi ilmentävän vakiintuneita asenteita (Brown 1995). Ne kaiuttavat lähiyhteisöjen diskursseja ja mediassa käytyjä keskusteluja (ks. myös Erwin 2005, 32–36; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 116–128). Niissä heijastuu myös kantaväestön nuorten kokema vieraus turvapaikanhakijoita kohtaan ja monissa kohdoin myös siihen yhdistyvä toiseus riippumatta siitä, onko nuorten suhtautuminen myönteistä, neutraalia vai kielteistä. Tässä mielessä oppilaiden diskurssit kaiuttavat sitä, miten kouluyhteisössä luodaan yhteisillä merkityksillä, neuvottelemalla ja haastamalla kollektiivista mielikuvaa ja yhteenkuuluvuutta siitä, keiden katsotaan kuuluvan ryhmään ja minkälaisen ihmisten katsotaan olevan erilaisia ja ryhmän ulkopuolisia (Löytty 2005; May 2013; Yuval-Davis 2011). Kielteistä suhtautumista tuotiinkin esiin juuri pelkoja ja ehtoja ilmentävillä puhettavoilla, joita perusteltiin virheellisillä ja puutteellisilla tiedoilla. Kielteiset, varsinkin virheellisiin tietoihin perustuvat puhettavat voivatkin rakentaa tai vahvistaa sosiaalista etäisyyttä ja vierautta turvapaikanhakijoita kohtaan (ks. myös Jenkins 2008).

Yhteenkuuluvuuden ja kuulumisen tunteen neuvottelevaa ja dynaamista prosessinomaista luonnetta osoitti tuloksissa se, että myöhemmin kerätyssä aineistossa puhettapojen kielteisimmät ilmaukset pehmenivät (May 2013; Yuval-Davis 2011). Tämä voi ilmentää sitä,

että ajan kuluessa kantaväestön oppilaat olivat tottuneet turvapaikanhakijoihin, vieraisiin. Toki myös aineistonkeruun erilaisuudella on voinut olla merkitystä, sillä kasvokkainen tilanne on voitu kokea sosiaalisesti erilaiseksi verrattuna yksilönä tuotettuun kirjoitelmaan. Kouluyhteisön näkökulmasta tuloksissa oli kiinnostavaa se, että oppilaiden puhetaivoissa aktiivisia toimijoita olivat joko he itse tai opettajat, jotka näyttäytyivät luotettavina järjestyksen ylläpitäjinä. Koteihin tai yhteiskunnan eri toimijoihin, kuten harrastusseuroihin tai yrityksiin, ei juuri viitattu. Turvapaikanhakijataustaisilta oppilailta odotettiin omaa aktiivisuutta, vaikka muuten he olivat puhetaivoissa enemmän objektin roolissa ehtojen ja empatian kohteena. Tasavertaista yhteisöllisyyttä ja sen aktiivista edistämistä ei juuri esiintynyt nuorten puhuessa kouluyhteisöstään. Tässä mielessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista kouluyhteisöön ei mielletä täysin kaksisuuntaiseksi prosessiksi, jossa on kyse myös valtakulttuurin toimintojen ja ajattelutapojen muutoksesta, vaikka sopeutumista uuteen tilanteeseen olikin puhetaivoissa nähtävissä (Modood 2007; Varjonen 2007).

Tutkimuksen rajoituksia arvioitaessa on kuitenkin huomattava, että diskurssianalyysin paljastamista puhetaivoista huolimatta emme voi tietää, miten nuoret käytännössä toimivat, vaikka puhetaivot voidaankin nähdä myös toimintana (Gee 2014). Lisäksi koulun alueellinen sijainti, tutkimuksen ajankohta ja osallistujien määrä voivat näkyä tämän tutkimuksen diskursseissa. Turvapaikanhakijataustaisten oppilaiden käsitykset kouluyhteisöstä olisivat voineet monipuolistaa ymmärrystä osallisuuden rakentumisesta, samoin kuin tutkimuksen laajentaminen eri alueiden kouluihin. Oppilaiden spontaanien keskustelujen havainnointi taas voisi nostaa esiin uudenlaisia huomioita verrattuna tähän tutkimukseen. Kriittisesti tarkasteltuna koko tutkimusasetelma voi osaltaan tuottaa toiseuttavaa ajattelutapaa ja toiseuttavia diskursseja (Riitaoja 2013). Olemme kuitenkin pyrkineet vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta analyysivaiheessa systemaattisella otteella ja tulosten raportoinnissa läpinäkyvyydellä. Tutkimusaineiston pitkäikäisyys ja aineiston erilaiset keruutavat ovat puolestaan antaneet tutkimuksen osallistujille mahdollisuuden ilmaista monipuolisemmin näkemyksiään ja meille tutkijoille tilaa tarkastella aineistoa eri näkökulmista. Raportoinnissa olemme pyrkineet noudattamaan avoimuutta ja yksityiskohtaisuutta tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi (Gee 2014; Pietikäinen & Mäntynen 2009).

Moninaistuvan ja kuulumista tukevan koulun edistämiseksi on hyvä ymmärtää, millaisesta identiteettityöstä on kysymys, kun kouluun tulee uusia oppilaita erilaisine taustoineen,

koska nuoret pohtivat erityisen aktiivisesti identiteettejään ja niihin liittyviä arvoja eli tekevät identiteettityötä olemalla muun muassa samaa ja eri mieltä (Jenkins 2008). Aineistossa ilmenee monin tavoin keskustelun polarisoituminen ja nuorten tarve pysyä erillään puolen valitsemisesta. Toisaalta nuorten puhetaivoissa on havaittavissa myös puolustuskannalle asettautumista, mikä estää kriittisen ja rakentavan keskustelun. Kuten Souto (2011, 197) jo vuosikymmenen alussa totesi, eivät nuorten kohtaamiset itsessään lisää riittävästi kaksisuuntaisen integraation edellyttämää ymmärrystä eivätkä liian ylimalkkaisiksi jäävät ”kaikki erilaisia ja samanarvoisia” -ihmisoikeussloganit tarjoa nuorille riittävän konkreettisia välineitä arjen tilanteisiin. Siksi olisi ensiarvoisen tärkeää kehittää sellaisia keinoja ja toimia, jotka rakentavat tietoisesti kouluyhteisön puhekuulttuuria ja uskallusta käsitellä vaikeita aiheita. Vaikka esimerkiksi rasismiin olisi puututtava nykyistä tiukemmin, on opettajien kuitenkin samaan aikaan tietoisesti vältettävä vastakkainasettelua, vertailua ja syyllisten etsimistä (esim. Alemanji & Mafi 2016).

Opettajien keskeisestä roolista huolimatta heidän tehtävänsä järjestyksenpitäjänä näyttäytyi osallistujien diskursseissa yllättävän teknisenä. Hyvä kysymys kuitenkin on, mitä uusi tilanne vaatii opettajilta ja miten he arvioivat omia valmiuksiaan kulttuurisesti ja kielellisesti toimimiseen moninaistuvassa kouluyhteisössä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa opettajat nostivat esiin kehittämistarpeinaan monikulttuurisuusosaamisen, asenteiden muuttamisen, tietoisuuden lisäämisen ja pedagogisen kehittämisen (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015). Vaikka suomalaista suvaitsevaisuutta voidaan pitää etäisenä (Suurpää 2005, 56), se ei saisi estää puuttumasta rakentavalla tavalla asenteellisuuteen ja toiseutta tuottavaan puheeseen ja tekoihin, olipa kyse oppilaista tai kollegoista.

Lähteet

Alemanji, A. A. 2016. Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland. Department of teacher education, university of Helsinki. Research report 400.

Alemanji, A. A. & Mafi, B. 2016. Antiracism education? A study of an antiracism workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 11–14.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1212260>. (Luettu 11.3.2018.)

Andersson, M. 2005. Individualized and collectivized bases for migrant youth identity work. Teoksessa M. Andersson, Y. G. Lithman & O. Sernhede (toim.) *Youth, otherness and the plural city: Modes of belonging and social life*. *Studies of Contemporary Culture* 2. Göteborg: Daidalos, 27–52.

- Bauman, Z. 2007. Sosiologinen ajattelu. 6. painos. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117(3), 497–529.
- Brinkmann, S. 2014. Unstructured and semi-structured interviewing. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford Library of Psychology. Oxford: Oxford University Press, 277–299.
- Brown, R. 1995. *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Dervin, F. & Gross, Z. 2016. Introduction: Towards the simultaneity of intercultural competence. Teoksessa F. Dervin F. & Z. Gross (toim.) *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. London: Palgrave Macmillan, 1–10.
- van Dijk, T. A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4(2), 249–283.
- Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Suomennos ja siihen tehdyt täydennykset: M. Ahokas. Helsinki: WSOY.
- Essed, P. 1991. *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Sage Series on Race and Ethnic Relations 2. Newbury Park, CA: Sage.
- Fairclough, N. L. 1985. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics* 9(6), 739–763.
- Gee, J. P. 2014. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. 4. painos. Abingdon: Routledge.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who needs ‘identity’? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1–17.
- Hedetoft, U. 2013. Multiculturalism: Symptom, cause or solution? Teoksessa R. Taras (toim.) *Challenging multiculturalism: European models of diversity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 319–333.
- Holliday, A. 2011. *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- 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.
- Jenkins, R. 2008. *Social identity*. 3. painos. Key Ideas. Abingdon: Routledge.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssi-analyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Juopperi, J. 2019. Maahanmuuttajat suuntaavat kaupunkeihin – Euroopasta tulleita asettunut maaseudullekin. *Tieto & Trendit*. Artikkelit, 7.2.2019. Tilastokeskus.
<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/maahanmuuttajat-suuntaavat-kaupunkeihin-euroopasta-tulleita-asettunut-maaseudullekin/>. Luettu 15.6.2019.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen kasvatus ja kansainvälisyyskasvatus kouluopetuksen tavoitteena – oppilaiden näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä*

- opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 127–143.
- Kaukko, M. & Wernesjö, U. 2017. Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden. *Childhood* 24(1), 7–20.
- Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S. & Mulinari, D. (toim.) 2009. *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate.
- Kirova, A. 2001. Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education* 77 (5), 260–267.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen, M. 2015. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 181–199.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010. 1386/30.12.2010.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2010. Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 198–214.
- Liebkind, K. 1998. Etnisten ryhmien identiteettineuvottelut. Teoksessa A.-R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhlaKirja*. Helsinki: Otava, 100–117.
- Liebkind, K. (toim.) 2000. *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Löytty, O. 2005. Toiseus: Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja – Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- May, V. 2013. *Connecting self to society: Belonging in a changing world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Modood, T. 2007. *Multiculturalism. Themes for the 21st Century Series*. Cambridge: Polity Press.
- Olsson, P. 2018. *Kaikki vähä erilaisii: Yläkoulun sosiaaliset suhteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pynnönen, A. & Takala, T. 2013. Recognised but not acknowledged: Searching for the bad leader in theory and text. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies* 18(2), 4–19.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 346.

- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 211, 35-82.
- Sernhede, O. 2005. "Reality is my nationality": The global tribe of hip hop and immigrant youth in "the new Sweden". Teoksessa M. Andersson, Y. G. Lithman & O. Sernhede (toim.) Youth, otherness and the plural city: Modes of belonging and social life. Studies of Contemporary Culture 2. Göteborg: Daidalos, 271–289.
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimsseura, julkaisuja 110.
- Staszak, J-F. 2009. Other/otherness. Teoksessa R. Kitchin & N. Thrift (toim.) International encyclopedia of human geography, vol. 8. Oxford: Elsevier, 43–47.
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja – Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Tenorio, E. H. 2011. Critical discourse analysis, an overview. Nordic Journal of English Studies 10(1), 183–210.
- Tilli, J. 2016. Talousapuja, elintasosurffareita ja Ismaelin jälkeläisiä – Maahanmuuttajat poliittisessa retoriikassa. Poliitikasta: Tutkimuksesta ajankohtaisesti ja ajattomasti. 12.8.2016. <https://politiikasta.fi/talousapuja-elintasosurffareita-ismaelin-jalkelaisia-maahanmuuttajat-poliittisessa-retoriikassa/>. (Luettu 5.7.2017.)
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 211, 9–34.
- Varjonen, S. 2007. Elämää ja akkulturaatiota: Tapaustutkimus maahanmuuttajan elämäntarinasta. Psykologia 42(4), 263–275.
- Yuval-Davis, N. 2011. The politics of belonging: Intersectional contestations. London: Sage.

Saapunut toimitukseen 8.4.2018

Hyväksytty julkaistavaksi 14.6.2019