

**Peruskouluaikeiset vähemmistöön kuulumisen kokemukset  
varhaisaikuisten puheenvuoroissa**

Beata Telkki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Telkki, Beata. 2024. Peruskouluaikaiset vähemmistöön kuulumisen kokemukset varhaisaikuisten puheenvuoroissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 84 sivua.**

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan peruskoulumaailman vivahteikkuutta vähemmistöön kuuluvien ihmisten kertomien tarinoiden kautta. Tutkimustehtävänä on kuvata, millaisena vähemmistöön kuuluvan nuoren peruskouluarki on haastateltavien kertomuksissa näyttäytynyt, sekä miten vähemmistöidentiteetin ilmiö näyttäytyy näiden tarinoiden sisällä. Tutkielma on laadullinen ja perustuu fenomenologiseen lähestymistapaan. Tutkielman viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktivismi, eli tarkastelun kohteena ovat kielessä rakentuva todellisuus ja sen sisältämät merkitykset.

Tämän opinnäytetyön tutkimusaineisto koostuu neljästä yksilöhaastattelusta, jotka on kerätty videoyhteyden välityksellä alkuvuoden 2024 aikana. Haastateltavat ovat 18–25-vuotiaita Suomessa peruskoulunsa käyneitä varhaisaikuisia, jotka ovat peruskouluaikanaan identifioituneet osaksi ainakin yhtä marginalisoitua vähemmistöä. Taustoitan haastatteluaineiston tarkastelua vähemmistöidentiteettiä, vähemmistöön kuulumisen rakenteita ja koulun moninaisuuden kohtaamiskykyä käsittelevällä tutkimuskirjallisuudella. Tutkimusaineistoni analyysitapana toimii fenomenologinen menetelmä, jossa huomio kohdistuu kerrottujen tarinoiden sisältöön ja merkityksiin. Tavoitteena on ollut pitää aineiston tulkinnan keskiössä haastateltavien puheessa tuotetun ilmiön kulttuurista ja yhteiskunnallista ymmärtämistä haastattelujen sisältämien merkitysten avulla.

Haastatteluaineiston tarkastelu tekee näkyväksi marginalisoituihin vähemmistöihin kuuluvien näkökulman. Aineiston fenomenologista analyysimetodia hyödyntävässä analyysissä tuon esiin tekijöitä, jotka ilmentävät vähemmistöstatuksen kannalta kulttuurisesti keskeisiä merkityksiä. Analyysin pohjalta syntyi kuusi merkityskokonaisuutta: 1) Vähemmistöidentiteetin muodostuminen, 2) Näkyvissä vai näkymättömissä, 3) Ympäristöä skannaamassa omana itsenään olemisen mahdollisuuksista, 4)

Opettajan valtaa ja vastuuta, 5) Oma turvapaikka – arjen kuormitukselta suojaavat rakenteet ja 6) Minuus vähemmistökokemusten muovaamana. Tutkimuksen keskeinen tulos oli, että vähemmistöön kuuluminen vaikutti kokijansa koulukokemukseen monisyisesti aiheuttaen vähemmistöön kuuluvalle yksilölle painetta tarkkailla ympäristöään ja havainnoida sosiaalisia tilanteita omana itsenään olemisen mahdollisuuksista.

Pohdintaosiossa liitän tutkimustulokset tutkimuskirjallisuuteen pohtimalla yhteiskunnallisesti marginaalisen vähemmistöaseman mahdollisia vaikutuksia ja yhteyksiä vähemmistöön kuuluvien yksilöiden peruskoulukokemuksiin.

Asiasanat: vähemmistöidentiteetti, kouluyhteisö, vähemmistöstressi, moninaisuus, vähemmistöön kuuluminen

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ.....	4
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 VÄHEMMISTÖÖN KUULUMINEN .....</b>	<b>8</b>
2.1 Ryhmät osana yhteiskuntaa.....	8
2.2 Väheemmistöidentiteetti .....	12
2.2.1 .....	Stereotypiat ..... 13
2.2.2 .....	Mikroaggressiot ..... 15
2.3 Väheemmistöstressi .....	16
2.4 Moninaisuuden huomiointi perusopetuksessa .....	18
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....</b>	<b>22</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>24</b>
4.1 Tutkimuskohde ja laadullisen tutkimuksen metodologia .....	24
4.1.1 Tutkimusongelman rajaaminen ja tutkimusmenetelmien valitseminen .	24
4.1.2 .....	Fenomenologinen tutkimusmetodi ..... 25
4.2 Tutkimusaineiston keruu .....	28
4.2.1 .....	Tutkimukseen osallistujat ..... 28
4.3 Avoin haastattelu .....	30
4.4 Aineiston analyysi - merkityskokonaisuudet .....	33
4.5 Eettiset ratkaisut .....	37
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>41</b>
5.1 Merkityskokonaisuus 1: Väheemmistöidentiteetin muodostuminen .....	43
5.2 Merkityskokonaisuus 2: Näkyvissä vai näkymättömissä?.....	47

5.3	Merkityskokonaisuus 3: Ympäristöä skannaamassa omana itsenä olemisen mahdollisuuksista .....	51
5.4	Merkityskokonaisuus 4: Opettajan valtaa ja vastuuta .....	56
5.5	Merkityskokonaisuus 5: Oma turvapaikka - arjen kuormitukselta suojaavat rakenteet	60
5.6	Merkityskokonaisuus 6: Minuus vähemmistökokemusten muovaamana .....	64
5.7	Yhteenvedo ja yleinen merkitysverkosto.....	66
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>70</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	70
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	73
6.2.1	..... Jatkotutkimusaiheet .....	75
<b>7</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>77</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>87</b>

# 1 JOHDANTO

Nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa moninaisuus ja erilaisiin vähemmistöihin kuulumisen ovat yleiseen median keskustelukulttuuriin juurtuneita sanoja, joiden ympärille on kietoutunut tärkeää keskustelua erilaisuuden arvostamisesta sekä yhteiskunnan oikeudenmukaisuudesta (esim. Rantala, 2024; Riihinen, 2024). Moninaisuus halutaan nähdä rikkautena myös nykypäivän koulu- maailmassa, ja yhtenä suomalaisen koulujärjestelmän keskeisimmistä tehtävistä pidetään nuorten valmistamista kulttuurisesti monenkirjavassa yhteiskunnassa toimimaan kykeneviksi kansalaiseksi (Jokisalo & Simola, 2018, iv). Opetussuunnitelma ohjeistaa kouluja huomioimaan erilaisuutta positiivisessa valossa ja kannustaa moninaisuuden positiiviseen korostamiseen niin vähemmistötietouden lisäämisen, maailmankansalaisuuden kasvattamisen kuin esimerkiksi erilaisten kouluprojektien ja teemapäivienkin muodossa (POPS, 2014, 31, 113, 124, 134). Tämän lisäksi moninaisuuden kohtaamisen, tunnistamisen ja turvallisten tilojen luomisen edistämiseen on kehitetty monenlaisia tietopankkeja ja tukipaketteja erilaisten järjestöjen ja yhteiskunnan toimielinten toimesta (esim. Luoto, 2020; Oph, 2014; Seta, 2016). Peruskoulukokemus on kokemuksena ainutlaatuinen jokaiselle nuorelle, ja koulun toimintatapojen ja sosiaalisen ilmapiirin vaikutus jokaisen yksilön turvallisuuden ja hyvinvoinnin kokemuksiin on suurta (Rimpelä & Karvonen, 2010).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventyä marginalisoituihin vähemmistöihin identifioituvien varhaisaikuisen lapsuus- ja nuoruusaikaisiin peruskoulukokemuksiin. Tutkimus pyrkii valottamaan, miten vähemmistöön kuulumisen näkyy yksilön peruskouluikäisissä kokemuksissa ja miten haastateltavien kokemukset ovat vaikuttaneet heidän elämäänsä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään millaista vähemmistöön kuulumisen koulumaailmassa ylipäätään on, ja miten vähemmistöön kuuluvaa ihmistä kohdattiin koulun henkilökunnan puolelta.

Opinnäytetyö alkaa yleisellä vähemmistökasitteistön yhteiskunnallisella tarkastelulla sekä Meyerin (1995) kehittämän vähemmistöstressiteorian esittelyllä. Jatkan kertomalla koulun mahdollisuuksista tukea vähemmistöihin identifioituvia oppilaita. Tämän jälkeen siirryn kuvailemaan tutkimuskysymyksiä, tutkimustehtävää sekä tutkimusaiheen yhteiskunnallista ajankohtaisuutta, ja jatkan kuvailemalla tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä metodologisia ratkaisuja.

Tämän tutkimuksen pohja rakentuu fenomenologisen tutkimusperinteen ympärille, joten esittelen erikseen fenomenologisen tutkimusperinteen perusteet sekä tutkimusmenetelmät. Jatkan esittelemällä tutkimusaineiston sekä kuvailemalla sen keräämisprosessia, eli avointa haastattelutilannetta. Aineiston esittelyn päätteeksi kuvaan aineiston analyysitapaa, sekä perustelen opinnäytetyöni eettisiä ratkaisuja. Tulosluvussa esittelen haastattelujen tulokset, jotka on koostettu fenomenologisen analyysin perusteella muodostetuista merkityskokonaisuuksista. Tulokset on jaettu kuuteen alalukuun, joiden esittelyssä olen hyödyntänyt aineistositaatteja tuomaan herkkää aihetta näkyväksi autenttisella tavalla. Päätän opinnäytetyöni tulosten tarkasteluun ja johtopäätöksiin, sekä mahdollisten jatkotutkimusaiheiden esittelyyn.

## 2 VÄHEMMISTÖÖN KUULUMINEN

### 2.1 Ryhmät osana yhteiskuntaa

Yhteiskuntamme on kutoutunut monien erilaisten ryhmien ja yhteisöjen verkostoksi, joilla jokaisella on oma merkityksensä ja roolinsa yksilöiden elämässä. Ryhmät rakentuvat usein jonkin ryhmän jäseniä yhdistävän tekijän pohjalle. Näitä tekijöitä voivat olla esimerkiksi yhteneväinen kulttuuri, etnisyys, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, sosioekonominen asema tai poliittiset näkemykset. Ryhmiin kuuluminen vaikuttaa monin tavoin yksilöiden identiteettiin, arvoihin ja kokemuksiin maailmasta (Haapaniemi & Raina, 2014, 139).

Jokainen ihminen kuuluu samanaikaisesti moniin eri ryhmiin, joista osaan kuulumisen on itse valittua, ja osaan taas ei (THL, 2023). Esimerkiksi ikäluokka, etnisyys tai sukulaisuuden muodostamat ryhmät ovat ryhmiä, joihin kuulumista ei ole itse valittu, kun taas urheiluseuraan liittyminen on usein mahdollista valita itse. Ihmiskunta on luokiteltavissa monenlaisiin eri lokeroihin myös ympäristöämme havainnoimalla. Voimme jakaa ihmiset oikea- ja vasenkätisiin, ruskea- ja sinisilmäisiin tai oikeanpuoleista ja vasemmanpuoleista liikennettä arjessaan käyttäviin ihmisryhmiin. Ihmiselle on evolutiivisesti tyyppillistä luokitella ympäristöönsä ja liittää erilaisiin ryhmiin erilaisia ennakko-oletuksia ja toimintamalleja. Tämä sisäinen luokitteluprosessi sujuvoittaa yleisesti sosiaalista toimintaa, ja vapauttaa ajattelun kapasiteettia liialliselta toiminnan suunnittelulta ja ajattelulta. (Goffman, 1990, 11 – 12; Overstreet & Quinn, 2013, 10; Matikainen, 2020, 88.) Tyyppillistä on myös suhtautua ”tavalliseen” ja tuttuun turvallisena, ja nähdä poikkeukset ympäristössä turvallisuutta uhkaavina (Carleton, 2016, 5).

Ihmisyryhmillä tai kulttuureilla on jaettuja arvoja, jotka ohjaavat ihmisten ja ryhmien valintoja ja arvioita erilaisista tilanteista, ihmisistä ja asioista (Helkama, 2015, 5 – 8; Matikainen, 2020, 88). Arvot toimivat usein ryhmäidentiteetin rakennuspalikkoina ja ohjaavat jäsenten käyttäytymistä ja päätöksentekoa (Tajfel,



1982, 66–67; THL 2023). Tämä toiminta hitsaa ryhmään kuuluvia jäseniä yhteen, mutta voi myös kasvattaa eroja tai ristiriitoja erilaisten ryhmien välille. Eri ryhmien väliset ristiriidat voivat usein kietoutua juuri arvojen ympärille silloin, kun yksi ryhmä pitää omia arvojaan parempina muihin verrattuna. (Tajfel, 1982, 66–67)

Ihmisryhmien tyypillinen ominaisuus on tarkkailla ympäristöään omasta ryhmästään käsin (Worley, 2021, 2). Esimerkiksi suomalaisen maailmankuvaan voi perinteisesti liittyä puhtaaseen luontoon, rehellisyyteen, suomalaiseen sisuun, tasa-arvoon tai ahkeruuteen liittyviä arvoja, joiden syntymiseen ovat vaikuttaneet niin oma asuinpaikka, lähipiiri, kuin ympäröivä yhteiskuntakin (Helkama, 2015, 112–115, 160). Kun ihminen tuntee olonsa kotoisaksi ja tuntee yhteenkuuluvuutta ja samaistumis pintaa ympärillä oleviin ihmisiin, ihmisryhmän jäsenistä on usein luontevaa käyttää sanaa “me” (Pälli, 2003, 59–60). Tällaisille yhteenkuuluvuudelle ja samaistumiselle perustuvaa ryhmää kutsutaan sisäryhmäksi (Pälli, 2003, 59–60). Sisäryhmän vastakohta on ulkoryhmä, joksi voitaisiin kutsua joukkoa, johon yksilö ei tunne yhteenkuuluvuutta tai samaistumis pintaa. (Tajfel & Turner, 1979, 38–39; Pälli, 2003, 34–35, 59–60)

Ryhmien väliset suhteet ovat keskeinen osa yhteiskunnan dynamiikkaa ja rakentavat perustan sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle (Durkheim 1961, 73-75.). Yhteiset arvot, normit ja käytännöt toimivat usein ryhmäidentiteetin perustana ja voivat edistää yhteisöjen välistä ymmärrystä ja yhteistyötä (Durkheim 1961, 80-83). Kuitenkin tilanteissa, joissa ryhmät asettuvat vastakkain, aikaisemmin mainittu vastakkainasettelu sisä- ja ulkoryhmien välillä saattaa synnyttää konflikteja, ennakkoluuloja ja syrjintää. (Tajfel & Turner, 1979)

Ihmismielelle on tyypillistä suhtautua muihin ihmisiin sen mukaan, millaisiin ryhmiin heidän oletetaan kuuluvan, ja tämä tuottaa helposti ennakkoluuloja ja vastakkainasetteluja erilaisten ryhmittymien välille (Worley, 2021, 3; Green, 2018, 2; Pälli, 2003, 43). Ryhmien välisessä vastakkainasettelussa arvoista tulee usein

ristiriitoja aiheuttavia tekijöitä ja ulkoryhmän arvot saatetaan nähdä vastakkaisina ja huonompina kuin oman ryhmän arvomaailma. (THL, 2023; Helkama, 2015) Tämä erilaisten ihmisryhmien tyypittely ja yksinkertaistavan kuvailun ilmiö on yhteydessä moniin yhteiskunnallisiin epäkohtiin, kuten esimerkiksi keskustelukulttuurin polarisoitumiseen, stereotyyppien syntymiseen ja vallan epätasa-arvoiseen jakautumiseen ryhmien välillä (THL, 2023).

Toisinaan ihmisten jaottelu erilaisiin ryhmiin ei mene määrällisesti tasan, ja toiseen lokeroon on luokiteltavissa määrällisesti enemmän ihmisiä kuin toiseen. Sini- ja vihreäsilmaisistä puhuttaessa asia ei tuota itsessään tässä yhteiskunnan ajassa ongelmaa, mutta toisinaan yhteiskunnallinen katse tiettyä ihmisryhmää kohtaan alkaa pitää sisällään tiettyjä merkityksiä ja asenteita (Raunio, 2006, 54). Tämä ennakkoluulojen, mielikuvien ja asenteiden keskittyminen voi toimia niin ihmisryhmää syrjivänä kuin suosivanakin voimana. Pahimmillaan tämä ilmiö voi johtaa siihen, että jotkin ihmisryhmät alkavat saada ryhmäänsä kuulumisesta sosiaalista hyötyä samalla, kun toinen ryhmä saa osakseen syrjivää, ulossulkevaa ja väkivaltaista kohtelua.

Marginaalinen vähemmistöryhmä on termi, joka on kehitetty kuvaamaan yhteiskunnallisesti kaltoinkohdellun vähemmistön asemaa (Pratt & Fowler, 2022). Marginalisaatiolla yleisesti tarkoitetaan yhteiskunnallista sortoa, jossa kokonaisen ihmisryhmän mahdollisuutta osallistua yhteiskunnalliseen elämään vaikeutetaan tai estetään rakenteellisesti. (Pratt & Fowler, 2022). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi yksittäisen vähemmistöryhmän haasteita osallistua työmarkkinoille, terveydenhuoltojärjestelmään, julkisiin tukiohjelmiin tai yhteisötoimintaan. Tämä epätasa-arvoinen kohtelu voi synnyttää syvää epäluottamusta ja katkeruutta, mikä lisää yhteiskunnallisia jännitteitä ja vaikeuttaa yhteistyötä ja yhteisen hyvän edistämistä (Pratt & Fowler, 2022).

Marginalisoidun vähemmistöjaottelun ilmiö koskettaa välillisesti tai suoraan henkilökohtaisesti hyvin suurta määrää ihmisiä. Tarkkaa prosenttilukua on kuitenkin lähes mahdotonta laskea, sillä identiteetti itsessään ei ole konkreettinen rakenne, vaan aikaan ja paikkaan sijoittuva sosiaalinen konstruktio (Kuusela 2006, 42). Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että saman ihmisen vähemmistöidentiteettiin voidaan suhtautua hyvin eri tavalla ajasta, paikasta ja ympäröivästä sosiaalisesta ilmastosta riippuen. Tämän lisäksi ihmisen vähemmistöidentiteetti voi olla monella tavalla fluidi: identiteetti voi muuttua ihmisen elämän aikana tai ihminen voi kuulua useampaankin vähemmistöryhmään yhtä aikaa. Tämä identiteetin eläminen on tyypillistä elämäkokemusten, tiedon karttumisen tai yhteiskunnan muutosten seurauksena. (Kuusela, 2006, 42; Saastamoinen, 2006, 174 – 175).

Vähemmistön määritelmä ei aina perustu ihmisryhmien lukumäärien välisiin suhteisiin, vaan sana viittaa ensisijaisesti voiman ja vallan käsitteisiin (Schermerhorn, 1956, 53 – 56). Ilmiötä on helpointa havainnollistaa esimerkiksi mustien ihmisten rotusorrolla, josta voidaan pitää esimerkkinä Etelä-Afrikan apartheid-politiikkaa ja ympäri maailmaa nykypäivään saakka jatkuvaa mustien ihmisoikeusvapaustaistelua. Etelä-Afrikassa mustat ihmiset muodostavat määrällisen enemmistön, mutta heidän oikeuksiensa loukkaamista tapahtuu silti rakenteellisen rasismiin ja yhteiskunnallisesti syrjiviin rakenteisiin perustuen. Vähemmistöasema ei siis aina katso vähemmistöryhmään kuuluvien lukumäärää, vaan on riippuvaista yhteiskunnallisen aseman tuomasta taakasta (Schermerhorn, 1956, 53 – 56). Yhteiskunnallisen aseman tuoman kuormituksen vastakohtana voidaan pitää hyväosaisen aseman tuomia etuja eli etuoikeuksia.

Etuoikeuksilla tarkoitetaan yksilöä hyödyttäviä asioita tai rakenteita, jotka eivät ole yleisesti kaikkien saatavilla. Etuoikeudet ovat oikeuksia ja etuuksia, jotka ovat liitoksissa tiettyyn yhteiskunnalliseen asemaan, ja ne tuovat mukanaan merkittävää hyötyä yksilölle, jolle etuoikeus on annettu. Etuoikeutettu asema on usein henkilölle tiedostamaton, mutta helpommin havaittavissa niiden ihmisten

silmiin, jolta etuoikeus puuttuu. Tällaisia etuoikeuksia, joita käytetään saajan hyödyksi ja muiden haitaksi ovat esimerkiksi valkoisuus, vauraus ja länsimaalaisuus. (Black & Stone, 2005, 243 – 246.) Etuoikeuden käsitettä voidaankin kuvailla kuvitelluksi mahdollisuudeksi etuilla elämän kuvitelluissa jonotustilanteessa tai avautuviksi oviksi paikkoihin, joihin kyseisen etuoikeuden omaamattomilla ihmisillä ei ole samanlaista pääsyä. Etuoikeuksien käsitteeseen on voimakkaasti sidoksissa intersektionaalisuuden käsite. Tällä tarkoitetaan tiettyjen elämän etuoikeuksien tai niiden puutteen kasautumista, joka aiheuttaa etuoikeusrakenteiden vaikutusten kertautumista. (Carastathis, 2008, 23 – 28.)

## 2.2 Vähemmistöidentiteetti

Ihmisten omakohtaista kerrontaa tutkittaessa identiteetin käsite on keskeinen (Antaki & Widdicombe, 1988; Goffman, 1990, 11 – 12). Kun omaa minuutta määritellään, puhutaan arkikielessä usein identiteetistä. Arjen keskusteluissa identiteetin käsitettä käytetään usein huolettomasti vailla sen tarkempaa käsitteen määrittelyä, mutta tutkimuskirjallisuudessa identiteetin käsitettä on määritelty monilla erilaisilla tavoilla tutkimuksellisesta näkökulmasta ja viitekehyksestä riippuen. Yleistä näille kaikille tutkimusperustaisille määritelmille on kuitenkin se, että identiteetteihin suhtaudutaan liukuvina ja ikuisesti keskeneräisenä ilmiönä (Kuusela, 2006, 36 – 38). Identiteetit voivat olla monikerroksellisia ja tilannesidonnaisia, ja ne voivat muuttua ajan myötä erilaisten kokemusten ja vuorovaikutusten seurauksena. (Kuusela, 2006, 42.)

Identiteetti on käsite, jonka rakentuminen tapahtuu yksilön jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Kertoessaan itsestään ja elämästään ihmiset rakentavat omaa henkilökohtaista identiteettiään sanoittamalla itseään ja olemustaan osana tiettyjä identiteettikategorioita (Antaki & Widdicombe, 1988, 2; Juhila, 2004, 261). Identiteettikategorioiksi voidaan luokitella esimerkiksi Suomen kansalaisuus,

työväenluokkaan kuuluminen, musikaalisuus tai ekstroverttiys. Näihin identiteettikategorioihin liitetään tietynlaisia ominaisuuksia ja piirteitä, jotka yhdistyvät henkilöön tämän asettaessa itsensä osaksi tiettyä identiteettikategoriaa.

Identiteetin määrittelystä haastavaa tekee se, että kaikki ihmiset eivät liitä tiettyihin identiteettikategorioihin samoja piirteitä tai mielikuvia: esimerkiksi yläluokkaan kuulumiseen liitetyt mielikuvat voivat vaihdella suuresti yksilöstä riippuen (Virokannas, 2004, 22). Identiteettiä ja minuuden kokemusta rakentaessaan ihminen tasapainoileekin jatkuvasti yhteiskunnan ja muiden ihmisten itseä kohtaan heijastamien oletusten ja määritysten, sekä oman sisäisen identiteettikäsitteensä välillä. Muiden ihmisten ja sosiaalisen ympäristön vaikutus niin yksilöiden identiteetteihin, kuin erilaisiin identiteettikategorioihin liitettyihin mielikuviinkin on suurta. (Burr, 1995, 141.)

Esimerkiksi sosiaalisen median, sanomalehtien ja poliittisten toimijoiden tapa sanoittaa maailmaa ja näyttää tiettyjä identiteettikategorioita tiettyssä valossa vaikuttaa tutkitusti ihmisten käsityksiin ympäristöstään, sekä omasta identiteetistään (esim. Gubrium & Holstein, 2001, 10; Burr, 1995, 141). Tämä erilaisiin identiteetteihin liitetty mielikuvien nippu liittyy ominaisesti myös erääseen toiseen vähemmistöjen asemaa tarkasteltaessa esille tulevaan tärkeään ilmiöön, stereotyyppioihin.

### 2.2.1 Stereotyyppiat

Kun yksilö asetetaan itsensä tai ulkopuolisten ihmisten silmin osaksi tiettyä ihmisryhmää, hän altistuu kohtaamaan kaikki ryhmään yleisesti liitettävät ennakkokäsitykset ja määritelmät (Kulmala, 2006, 61). Tiettyihin identiteettikategorioihin, kuten esimerkiksi vähemmistöidentiteetteihin, yhdistyy stereotyyppioita, jotka perustuvat yksinkertaisiin ja yleisesti tiedostettuihin ominaisuuksiin jostakin ryhmästä (Hall, 1999, 190). Stereotyyppioihin perustuva luokittelutapa on jollain

tasolla ihmismielelle välttämätöntä, sillä muihin ihmisiin suhtautuminen helpottuu, jos ympärillä olevat yksilöt voidaan sijoittaa yleisten käsitysten perusteella hahmottuneisiin lokeroihin. (Goffman, 1971/1959, 36.) Stereotypiat perustuvat kahtiajakoon hyväksyttävästä tai ei-hyväksyttävästä tai normaalista ja ei-normaalista. Tätä kahtiajakoa korostamalla tullaan liittäneeksi positiivisia mielikuvia normaalina pidettyihin ominaisuuksiin, ja samalla leimanneeksi epänormaalliksi määriteltyjä ominaisuuksia (Hall, 1999, 57).

Vaikka stereotyyppeihin perustuva luokittelu on joltakin tasoin ihmismielelle välttämätöntä sosiaalisen toiminnan hallitsemiseksi, se on myös kohdettaan pelkistävää ja moninaisuutta rajoittavaa (Gergen, 1999, 45; Hall, 1999, 190). Stereotyyppihin perustuvat negatiiviset luokittelut voivat rajoittaa yksilön toimintaa monella tavalla, sillä yhteiskunnallinen asema tai rooli määrittää, mitä yksilö voi ja saa sosiaalisten normien mukaisesti tehdä (Gergen, 1958, 268). Marginaalisiin vähemmistöryhmiin kuuluvat ihmiset kohtaavat ulkopuolelta tulevia määritelmiä ja ryhmäänsä liitettyjä ennakkoluuloja useammin kuin valtaväestöön kuuluvat, ja ovat näin alttiimpia kohtaamaan stereotyyppien pohjalta kumpuavia asenteita ja ilmiöitä. (Gubrium & Holstein, 2001, 11; Jokinen, 2004, 78.) Toisinaan ymmärrys omaan vähemmistöidentiteettiin liitettävistä negatiivisista mielikuvista voi johtaa oman identiteetin salaamiseen, peittelyyn, tai leimatuksi tulleen tuottamaan negatiiviseen puheeseen itsestään (Jaskari & Keski-Rahkonen, 2021). Ihmisen oma minäkuva ei usein vastaa leimattuun kategoriaan kuuluvia ominaisuuksia, mutta toisinaan yksilö saattaa sisäistää ympäristön negatiiviset asenteet ja kokea niiden johdosta häpeää, vihaa tai epämukavuutta omaa identiteettiään kohtaan. Tämä reaktio saattaa johtaa oman vähemmistöidentiteetin kieltämiseen kokonaan tai negatiivisten tunteiden suuntautumiseen muihin samaan identiteettiryhmään kuuluviin (Jaskari & Keski-Rahkonen, 2021; Newcomb & Mustanski, 2010, 29). (Kulmala, 2006, 62.)

### 2.2.2 Mikroaggressiot

Toinen yhteiskunnallisen vähemmistöaseman ymmärtämistä helpottava käsite on nimeltään mikroaggressio. Mikroaggressioilla viitataan hienovaraisiin ja vaikeasti havaittaviin syrjinnän muotoihin, joita vähemmistöön kuuluvat ihmiset kohtaavat vuorovaikutuksessaan valtaväestön kanssa. Mikroaggressiot ovat joko päiväisiä äänettömiä tai sanallistettuja eleitä, asenteita, loukkauksia tai kielteistä kommunikaatiota, joiden vaikutusta tai loukkaavuutta valtaväestöön kuuluvat eivät edes aina tiedosta. (Solórzano ym., 2000, 60.) Yksittäinen mikroaggressio voi valtaväestön silmiin vaikuttaa vähäpätöiseltä asialta, joka on haitaksi vain lyhyellä aikavälillä, mutta kun yksittäinen yksilö kohtaa mikroaggressioita päivittäin, ne voivat vaikuttaa merkittävästi ihmisen elämään, hyvinvointiin ja yhteiskunnallisuuden osallisuuden kokemukseen. (Nadal, 2016, 450–452; Solórzano ym., 2000, 60; Koskinen, 2014, 85–86). Mikroaggressio on terminä käytössä erityisesti rasismien tutkimuksessa kuvaten etnisiin vähemmistöihin kuuluvien ihmisten arkitodellisuutta. Mikroaggressiot ovat kuitenkin yleisempi ilmiö, ja voivat kohdistua ihonvärin lisäksi myös muihin ihmisen ominaisuuksiin, kuten etnisyyteen, vammaisuuteen tai seksuaaliseen suuntautumiseen (Sue ym., 2007, 284).

Rakenteellinen väkivalta näyttäytyy usein mikroaggressioiden kautta, ja saattaa joissakin tapauksissa olla niin hienovaraista, että sitä on vaikea havaita. Mikroaggressiot voivat olla sanoja, kehuja tai tekoja, jotka ylläpitävät ja vahvistavat syrjiviä ennakkoluuloja sekä rakenteita. Esimerkkejä mikroaggressioista ovat esimerkiksi yhteiskunnan hetero- ja cismormatiivisuuden aikaansaamat jatkuvat oletukset siitä, että kaikki ihmiset ovat seksuaaliselta suuntautumiseltaan heteroita, tai oletus siitä, että kaikki suomalaiset ovat valkoisia. Yksi esimerkki mikroaggressiosta voisi olla esimerkiksi tilanne, jossa kehuaan tuntemattoman "ei-valkoisen" ihmisen suomen kielen taitoa. Tilanteessa kehua lisäksi kehuja osoittaa asenteellaan, ettei ruskea henkilö voi hänen mielestään lähtökohtaisesti puhua suomea äidinkielekseen tai olla identiteetiltään suomalainen etnisyytensä tai ihonvärinsä vuoksi. (Koskinen, 2014, 86–87.)

Mikroaggressiot voidaan luokitella kolmeen ryhmään: mikrohyökkäyksiin, mikroloukkauksiin ja mikromitätöinteihin. Mikrohyökkäykset ovat helpoimmin havaittavissa olevia mikroaggression muotoja, sillä mikrohyökkäyksen tekijä tarkoittaa tietoisesti loukata. Tällaisia loukkaamisen tapoja voisivat olla esimerkiksi nimittely, vähemmistöryhmään kuuluvan vältteleminen tai esimerkiksi loukkaavan pilapiirrustuksen tekeminen. (Sue ym., 2007, 273–275.)

Mikromitätöinnit ja mikroloukkaukset ovat luonteeltaan tahattomampia, eikä niiden tekijä yleensä ole tietoisesti tarkoittanut loukata. Näitä valtaväestön silmissä huomaamattomampia mikroaggression ilmenemismuotoja ovat erilaiset alentuvaa ja vähättelevää asennetta sisältävät kommentit ja toimintamuodot. Esimerkiksi rasismien kokemuksistaan kertovan stigmatoidun henkilön kokemusten väheksyntä tai stereotypioihin perustuvien loukkaavien kommenttien äänen sanominen ovat esimerkkejä mikroloukkauksista ja mikromitätöinnistä. (Koskinen, 2014, 87; Sue ym., 2007, 274–275.)

Joskus puhe vähemmistöjä kohtaan ei ole enää pelkästään hienovaraisen loukkaavaa tai syrjivää, vaan mukaan sisältyy fyysisen väkivallan uhkaa. Tällöin kyse ei ole enää mikroaggressioista, sillä suvaitsemattomuuteen pohjaavaa vihaa edistävät ja fyysisen väkivallan uhan konkretisoitumisella pelottelevat kommentit täyttävät määritelmällisesti jo vihapuheen tunnusmerkit (Mäkinen, 2019, 10).

### **2.3 Vähemmistöstressi**

Meyerin (1995) kehittänyt vähemmistöstressiteoria on yksi keskeisimmistä teorioista, jolla pyritään havainnollistamaan yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutusta stressin kokemukseen vähemmistöryhmiin kuuluvien yksilöiden elämässä.



Teorian ominaisin piirre on yhteiskunnallisten rakenteiden, kuten stigmatisaation, syrjinnän ja marginalisaation, stressaavien vaikutusten korostaminen yksilöiden hyvinvoinnissa (Meyer, 1995, 38–40; Meyer, 2003, 67). Teoria on kehitetty selittämään ensisijaisesti terveyseroja seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ja muun väestön välillä. Vähemmistöstressiteorian mukaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin identifioituvat ihmiset altistuvat tavanomaisen stressin lisäksi ylimääräiselle jatkuvasti läsnä olevalle kuormitukselle, joka pohjautuu suoraan tai välillisesti heidän vähemmistöidentiteettiinsä (Jaskari & Keski-Rahkonen, 2020, 1781; Meyer, 2003, 67). Mayerin stressiteorian mukaan vähemmistöön kuuluva ihminen sisäistää yhteiskunnan asenteet ja syrjinnän, ja tämä yhdessä syrjintäkokemusten kanssa altistaa vähemmistöt ylimääräiselle stressin kokemukselle. Tämä yhteiskunnallisesta vähemmistöasemasta johtuva stressi on kroonista, ja sen juurisyyt ulottuvat yhteiskunnan melko muuttumattomiin rakenteellisiin olosuhteisiin, kuten normeihin heteroseksuaalisuudesta ja cis-sukupuolisuudesta. (Meyer, 2003; Jaskari & Keski-Rahkonen, 2020, 1781–1785.)

Vähemmistöstressiteorialla pyritään selittämään HLBTIQ-ihmisten kohtaamia kokemuksia ja terveyshaasteita, kuten korkeampaa riskiä masennukseen, ahdistuneisuuteen, erilaisiin stressihäiriöihin ja astmaan sairastumiseen (Jaskari & Keski-Rahkonen, 2021, 1782, 1785–1786). Vähemmistöstressin käsite ei kuitenkaan kosketa pelkästään seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokemuksia, vaan vastaavia kokemuksia on löydettävissä myös muita vähemmistöjä tarkasteltaessa. Vähemmistöstressiteoriaa vastaavia käsitteitä hyödynnetään erityisesti rodullistettujen ihmisten hyvinvointia kartoittavassa tutkimuksessa, mutta tämän lisäksi myös muut etniset vähemmistöt sekä esimerkiksi vammaiset, katsoimukselliset, kulttuuriset ja kielelliset vähemmistöt kokevat hyvin vastaavanlaista rakenteisiin perustuvaa syrjintää verrattuna sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin (Mouzon & McLean, 2016).

Tämän lisäksi vähemmistöstressi voi vaikuttaa myös henkilöön, joka ei itse henkilökohtaisesti ole kokenut syrjintää, sillä kenen tahansa vähemmistöön kuuluvan henkilön syrjintäkokemus vaikuttaa välillisesti kaikkiin tähän samaan vähemmistöön kuuluviin henkilöihin tai heidän läheisiinsä (Meyer, 2003, Jaskari & Keski-Rahkonen, 2021, 1782). Esimerkiksi vähemmistöön kuuluvan ihmisen kohtaama rasistinen huutelu tai vähemmistöön liittyvän uutisen negatiivinen kommenttikenttä voivat aiheuttaa turvattomuuden tunnetta myös muissa samaan vähemmistöön kuuluvissa henkilöissä ja heidän läheisissään, vaikka syrjintä ja negatiivisuus ei olisi koskettanutkaan suoraan itseä. (Meyer, 2003, Jaskari & Keski-Rahkonen, 2021, 1782)

## **2.4 Moninaisuuden huomiointi perusopetuksessa**

Erilaiset vähemmistöt sekä ryhmittymät tuovat selkeän oman leimansa koulu- maailman moninaisuuteen ja korostavat valtaväestön ja vähemmistöjen välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä kouluyhteisössä. Yksi suomalaisten peruskoulujen erityispiirre on niiden perustavanlaatuisen pyrkimys tasa-arvoon ja inklusiivisuuteen (Peruskoululaki, 628/1998, POPS, 2014). Suomalaisessa koulujärjestelmään on sisäänrakennettu vahva painotus siihen, että jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus laadukkaaseen opetukseen ja mahdollisuus saada tukea tarpeidensa mukaan, riippumatta taustasta, kielestä tai mahdollisista erityistarpeista (POPS, 2014, 15). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) moninaisuus halutaan nähdä sekä rikkautena että kaikille kuuluvana oikeutena omaan kulttuuriin, kieleen ja katsomukseen. Opetuksen halutaan edistävän kiinnostusta ja kunnioitusta moninaisuutta kohtaan, sekä edistävän koulun toimijuutta moninaisista taustoista tulevien oppilaiden yhteen tuojana. Perusopetuk-

sen tavoitteena ylipäättään nähdään olevan oppilaan kannustaminen kasvuprosessissa kohti monipuolisesti ajattelemaan kykenevää ja ihmisoikeuksia kunnioittavaa kansalaisuutta. (POPS, 2014, 15–16)

Tämä moninaisuuden määritelmä on kuitenkin verrattain uusi, ja yksityiskohtia tarkastelemalla voidaan huomata, että esimerkiksi vaatimus siitä, että koulun tulee välittää tietoa sukupuolten moninaisuudesta, kirjattiin uusimpaan opetussuunnitelmaan vasta vuonna 2014 (POPS, 2014, 18). Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja ihanteet ovat myös usein kaukana koulujen ja luokkien jokapäiväisestä arjesta, ja toisinaan ihanteet jäävät vaille täytäntöönpanoa.

Suomen lainsäädännössä määritellään yhdenvertaisuuden idea, jonka pitäisi olla peruskoululain perusteella selkeä ja itsessään selkeä ohjenuora kaikkeen koulun toimintaan. Voimassa olevan perusopetuslain mukaan (628/1998) yksi opetuksen tärkeä tavoite on yksiselitteisesti edistää tasa-arvoisuutta ja sivistystä yhteiskunnassa, sekä antaa jokaiselle lapselle tasa-arvoisesti oikeus oppia tarpeellisia tietoja ja taitoja turvallisessa ja yhdenvertaisessa ympäristössä (Peruskoululaki, 1998). Kouluterveyskyselyiden tuloksia lukemalla tai tämän tutkimuksen tuloksia tarkastelemalla, voidaan kuitenkin huomata, että tämän tavoitteen saavuttamiseen on vielä matkaa. Esimerkiksi vuoden (2019) kouluterveyskyselystä voidaan huomata, että esimerkiksi seksuaalivähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret olivat muita alttiimpia terveyteen ja hyvinvointiin liittyviin haasteisiin, sekä joutuivat kiusatuksi muita nuoria useammin (Jokela, Luopa, Hyvärinen, Ruuska, Martelin & Klemetti, 2020, 14).

Vähemmistöön kuluminen on koulukokemusta määrittelevä tekijä jo peruskoulussa, sillä oman identiteetin läsnäolo ja minäkuvan kehitys on jatkuvaa ja jatkuvasti läsnä taustalla kokijansa elämässä. Peruskoulu on siitä erityislaatuinen yhteiskunnan instituutio, että sen käyvät läpi Suomessa lähes kaikki. Arkipäivän kouluympäristö käsittää siis hyvin kirjavan joukon ihmisiä, jotka eivät usein ole

valinneet ympärillä olevaa sosiaalista ryhmäänsä. Erityisesti tästä syystä koulu- maailmassa työskentelevien aikuisten tulisi olla tietoisia tavoista, joilla jokaisen nuoren tarpeita ja hyvinvointia voidaan parhaiten tukea.

Erityisesti alakoulussa luokanopettaja voi olla yksi lapsen tärkeimmistä aikuisista, ja hänen mielipiteilleen ja sanomisilleen annettu painoarvo tuo mukanaan myös vastuun oikeudenmukaisuudesta, sekä jokaisen oppilaan tasa-arvoisesta kohtelusta (Alasuutari, 2003, 165). Opettajan kokonaisvaltaista taitoa kohdata monikulttuurisuutta on kuvattu esimerkiksi kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuuriälyn käsitteillä, jotka pyrkivät kuvaamaan opettajan monimuotoisessa ympäristössä toimimisen valmiuksia (Jokikokko, 2002, 85–86). Kulttuuriäly kuvaa ihmisten halukkuutta ja kykyä käydä keskusteluja ja vuorovaikuttaa moninaisista kulttuuritaustoista tulevien kanssaihminen kanssa (Laitinen, 2014, 68). Kulttuurienvälisellä kompetenssilla taas kuvataan yksilön jatkuvaa kulttuurienvälistä kasvuprosessia, johon vaikuttavat esimerkiksi omat elämäkokemukset sekä koulutukset erilaisista aiheista.

Opettajan työ koostuu kuitenkin pääosin yksittäisten oppilaiden ja vanhempien kohtaamisten lisäksi ryhmänhallinnasta ja itse opetustyöstä. Tästä syystä aiemmin mainittujen vuorovaikutustietojen ja -taitojen lisäksi opettaja tarvitsee työkalupakkiinsa myös pedagogisia valmiuksia, joilla liittyy taitonsa osaksi käytännön päivittäistä työelämää (Jokikokko, 2002, 89–90). Jokikokko (2002) määrittelee kulttuurienvälisesti pätevän opettajan ammattilaiseksi, joka tiedostaa opettajan ja koulun käytänteiden vaikutuksen myös vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Opettajan tulisi pystyä soveltamaan tietoa oppilaiden taustoista opetukseensa ja pystyä soveltamaan menetelmiään monipuolisesti tuottaakseen jokaiselle oppijalle sopivan ympäristön oppia. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi yhteiskunnallisten ja globaalien näkökulmien ja kysymysten kriittistä tarkastelua opetuksessa, suvaitsevaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen kannustamista kaikissa arkisissa kohtaamisissa, sekä moninaisuutta huomioivien oppimateriaalien valitsemista. (Jokikokko, 2002, 89-90).



### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni lähtökohtina olivat henkilökohtaisen elämäni keskustelut marginalisoituihin vähemmistöihin kuuluvien ihmisten kanssa sekä kiinnostuksestani yhteiskuntatieteellisten ilmiöiden esiintymiseen koulumaailmassa. Olen itse kasvanut osana marginalisoitua vähemmistöyhteisöä ja kokenut koulun roolin ratkaisevana vähemmistöstressikokemusten syntyä, ylläpitämistä ja ehkäisyä ajatellen. Oman kokemukseni perusteella erityisesti marginalisoituun vähemmistöön kuuluvan maailmankuva on edelleen ilmiönä jokseenkin tuntematon suuralle yleisölle, ja tästä syystä halusin omalla tutkimuksellani edistää vähemmistöön kuuluvien ihmisten näkökulmaa esiintuovaa tutkimusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa vähemmistöön kuuluvien peruskoulukokemuksia suomalaisissa kouluissa. Pyrkimyksenäni olisi tehdä näkyväksi ilmiö, joka on kokijoilleen tuttu, mutta monelle valtaväestön edustajalle vielä tuntematon, sillä ilmiötä tutkittaessa täytyy pysähtyä marginalisoituihin vähemmistöihin kuuluvien kokemusten ja puheenvuorojen äärelle.

Tässä tutkimuksessa tuodaan ilmi vähemmistöön identifioituvien arkisia kokemuksia ja koulumaailmaa sellaisena, kuin he sen kokevat. Tavoitteena on kuvata vähemmistöön identifioitumisen moninaisia ilmenemismuotoja suomalaisessa peruskoulumaailmassa, sekä ymmärtää, millaista on käydä koulua stigmatisoituun vähemmistöön kuuluvana henkilönä yhteiskunnassa, joka on täynnä normatiivisia oletuksia ja asenteita. Minua tutkijana kiinnostaa erityisesti vähemmistöstressiteorian soveltaminen kuvaamaan erilaisten marginalisoitujen vähemmistöjen edustajien koulukokemuksia. Olen kiinnostunut selvittämään, mikä näitä mahdollisia stressikokemuksia yhdistää, ja millaiset toimintatavat ja rakenteet kouluissa mahdollistavat vähemmistöstressaavien tilanteiden syntyä.

Tutkimussuunnitelmani on muuttunut tutkimuksen edetessä ja tutkimuspäiväkirjaa täydentäessä. Tutkimuskysymyksiä on jäsennelty ja merkityksiä tarkennettu erityisesti tutkimusaineiston analyysivaiheessa. Nykyiseen muotoonsa tutkimuskysymykset tarkentuivat aineiston analyysivaiheen yhteydessä.

Tutkimustehtävään pyrittiin vastaamaan seuraavien kysymysten kautta:

1. Miten stigmatisoituihin vähemmistöihin identifioituvat yksilöt ovat kokeneet koulumaailman peruskouluaikoinaan?
2. Millaisia jälkiä peruskoulun kokeminen vähemmistöpositiosta käsin on jättänyt kokijoihinsa?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Luon pohjan tutkimukselle avaamalla fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskeisiä periaatteita ja lainalaisuuksia, sekä perustelen avoimen narratiivisen haastattelun tarkoitusta ja toimivuutta tässä tutkimuksessa.

Ennen empiirisen tutkimusosuuden aloittamista toteutin kartoittavan kirjallisuuskatsauksen vähemmistöidentiteettiä ja vähemmistöön kuulumisen sosiaalisista ilmiöistä luodakseni itselleni teoreettisen käsityksen tutkimani ilmiön perusteista ja lainalaisuuksista. Tutkimuksen suunnitteluosuus sisälsi myös tiedon hankkimista tiedon- ja aineistonkeruumenetelmistä, analyysiprosessista sekä tutkimusstrategiasta. Lisäksi pohdin, kuinka pystyn varmistamaan tutkimuksen laadun sekä eettisyyden.

Palasin tutkimuskirjallisuuden pariin uudestaan ja vielä laajemmin aineistonkeruun jälkeen, jolloin toteutin uuden kirjallisuuskatsauksen tietoisena tutkimusaineiston perusteella rakentuneesta tutkimukseni tarkemmasta fokuksista.

### 4.1 Tutkimuskohde ja laadullisen tutkimuksen metodologia

#### 4.1.1 Tutkimusongelman rajaaminen ja tutkimusmenetelmien valitseminen

Kiviniemi (2015) näkee laadullisen tutkimuksen prosessina, jossa tutkijan käsitys aineistosta erilaisine näkökulmineen ja tulkintoineen kehittyy tutkijan omassa mielessä tutkimusprosessin edetessä. Tutkijan tulee olla tietoinen tästä kehityksestä, ja olla tarvittaessa valmis pohtimaan myös uusia linjauksia, jotka soveltuvat paremmin tutkimuksen tarpeisiin. (Kiviniemi, 2015, 74–75). Näin kävi myös minun kohdallani, sillä esimerkiksi



teoreettinen viitekehyseni ja aineistonkeruumenetelmäni painotus kokivat pieniä muutoksia useaan kertaan tutkimuksen edetessä. Olin prosessini aikana useasti tilanteessa, joka vaati uusien ja entistä paremmin tutkimusotettani palvelevien ratkaisujen etsimistä. Toteutin tämän tutkimuksen osana luokanopettajan opintojani, ja koin sen kirjoittamisen oppimisprosessina, jossa tietoni ja taitoni sekä käsitykseni käyttämistäni tutkimusmenetelmistä kasvoi tutkimuksen myötä. Aloitin graduprosessini jo hyvissä ajoin ennen suunniteltua valmistumishetkeä ja tästä syystä minulla oli hyvin aikaa reflektoida tutkimuksessa tekemiäni valintoja ja niiden vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen ja tuloksiin.

Erityisesti vähemmistöstressin käsite ja moninaisuuden kohtaaminen opettajan työssä kiinnostivat minua aiheina jo tutkimusprosessin alusta lähtien, mutta tutkimusongelman muotoilu ja rajaaminen laajasta ja monisyisestä aiheesta otti oman aikansa. Tutkimukseni selkeästi pisin vaihe olikin ilmiön selkeyttäminen itselleni, sekä ilmiön rajaaminen tutkittavaksi kokonaisuudeksi. Tutkimuskysymysten muotoilu ja tutkimusaiheen rajaaminen selkeäksi tutkimusongelmaksi vaativat runsasta perehtymistä aiheesta jo aikaisemmin tuotettuun tutkimuskirjallisuuteen (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 13). Vaikka olin määritellyt tutkimuskysymykset jo tutkimussuunnitelmaa laatiessa, kysymykset muuttuivat ja tarkentuivat useaan kertaan prosessin aikana ja selkeytin niiden muotoiluja aineiston analyysivaiheessa.

#### **4.1.2 Fenomenologinen tutkimusmetodi**

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan ihmisen ainutlaatuista elettyä kokemusta juuri siten, kuinka se ilmenee maailmassa. Fenomenologia keskittyy pitkälti käsitteisiin, kokemuksiin ja tapahtumiin, jotka tähtäävät tutkimaan ilmiön olennaista ydintä (Sarmadana, 2011). Ilmiön merkityksen ja laadullisen ytimen muodostaa usein yksilön ainutlaatuinen kokemus, jonka ympärille muodostuu erilaisia merkityskokonaisuuksia. Fenomenologisen tutkimuksen ominaispiirteinä voidaan pitää myös esimerkiksi avoimuutta tutkimuskohteelle, sekä pyrkimystä aiemmin tunnetun ilmiön syvempään kuvailuun ja analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 29–31)

Laadukkaan fenomenologisen tutkimuksen elementtejä ovat esimerkiksi prosessinomaisuus, laadukas teoreettinen taustoitus ja aiheen esikartoitus (Laine, 2018, 32–33). Tutkijan oman esiymmärryksen merkitys aineiston tuottamisessa, kuvauksessa ja tulkinnaassa on keskeinen ja tutkimusperinteen mukaan tutkijan omat uskomukset ja ennakkokäsitykset onkin tärkeää tuoda esille tutkimuskontekstissa (Laine, 2018, 28–29; Riessman 1993, 8). Tutkija ei voi koskaan onnistua olemaan täysin neutraali, sillä hän itsekin toimii oman kokemusmaailmansa pohjalta (Riessman, 1993, 8). Tästä syystä tutkijan tulee jatkuvasti pyrkiä refleктоimaan käsityksiään tutkimusaiheesta, etsimään vahvistusta tulkinnoilleen toistojen kautta, sekä ymmärtämään tutkittavaa kohdetta ja vahvistamaan omaa tulkintaansa toistojen kautta. Käsitteellä esiymmärrys tarkoitetaan käytännössä tutkijan omaa käsitystä tutkimusaiheesta tutkijan omien kokemusten ja esitietojen perusteella. (Laine 2018, 28–29.)

Aineistoa kerätessä fenomenologisen tutkimuksen kantava ajatus on havainnollistaa ja syventää jo aikaisemmin tunnettua ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 31; Laine, 2018, 29). Tästä syystä haastattelutilanteessa korostuvat tutkittavan kokemuksen ymmärtäminen, ja tutkittavan kokemuksen kokonaisvaltainen vivahteikkaus tutkittavan ilmiön ympärillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 29). Fenomenologisen tutkimusperinteen mukaan ihminen tarvitsee merkityksen syntymiseen muita ihmisiä, ja tutkittavan kokemusta ei näin ollen koskaan voida tarkastella irrallaan muiden ihmisten vaikutuksesta (Laine, 2018, 26–28).

Lisäksi ihmisen kuvaus kokemuksesta näyttäytyy aina osana kontekstia, eli senhetkistä aikaa, paikkaa, tilannetta ja kokemusmaailmaa. (Laine, 2018, 26–28) Tästä esimerkkinä voitaisiin pitää stigman kokemusta, joka ilmenee ihmiselle aina suhteessa toisiin: tiettyssä ympäristössä jonkun asian tekeminen voi olla normaalia, kun taas toisaalla ei (Goffman, 1990, 57–58). “Normaalista” puhuttaessa ihminen tulee aina verranneeksi omaa toimintaansa toisiin ja pohtineeksi oman itsensä ja identiteettinsä suhdetta yleisesti toistuvaan toimintamalliin (Goffman, 1990, 11–12).

Toinen fenomenologisen tutkimusmetodin kannalta tärkeä käsite on hermeneuttinen kehä (Laine, 2018, 32–33). Laineen (2018) mukaan tällä tarkoitetaan aikaisemmin mainittua tutkijan jatkuvaa reflektiota omien ajatustensa ja tutkimusaineiston välillä. Tässä

tutkimuksessa tämä reflektio ilmenee muun muassa siten, että aineistoa tarkasteltaessa minun on tutkijana täytynyt jatkuvasti pitää mielessä tutkittavien tarinoiden kontekstit ja kulttuuritaustat, ja pyrkiä tarkastelemaan tarinoita neutraalisti vailla tulkintaa oman kulttuurisen tai teoreettisen linssini lävitse.

Tätä tutkimusta aloittaessani kamppailin pitkään sen kanssa, miten saan tutkittua juuri sen ilmiön ydintä josta olen kiinnostunut ja tavalla, joka parhaiten palvelee tutkittavien kokemusten esiintuloa ja tutkimuksen tarkastelua. Hermeneuttisen kehän ajatus on toistunut myös jo tutkimuksen alkuvaiheessa pyrittäni ymmärtämään vähemmistöstressin ilmiötä ja pohdittuani sen sovittamista graduni tutkimuskehikseen. Olen tutkijana pyrkinyt koko prosessin ajan ymmärtämään aihetta palanen kerrallaan välttääkseni virheelisten tai puolueellisten tulkintojen mahdollisuuksia.

Kolmas esiteltävä fenomenologisen tutkimusmetodologian käsite on nimeltään transsendentaalinen demologia, jota kutsutaan myös Husslerin kolmivaiheiseksi fenomenologiseksi menetelmäksi. Menetelmä jakaa fenomenologisen tutkimusprosessin kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäinen on tutkijan oman esiyymmärryksen kartoittaminen, sekä tarkka paneutuminen tutkittavaan ilmiöön. Tässä tutkimuksessa tämä vaihe painottui teoriataustaa kirjoittaessa, haastatteluihin valmistautuessa, sekä aineistoa analysoitaessa. Toinen vaihe käsittelee ilmiön olennaisten puolien etsimistä ja tutkimusfokuksen kohdistamista olennaiseen aineiston perusteella. Kolmannessa vaiheessa keskitytään tutkimuskohteen olemuksen huolelliseen kuvaamiseen ottaen huomioon tutkimuksessa löydetyt olennaiset havainnot. Tässä vaiheessa tutkijan on otettava huomioon tutkimuskohteen vivahteikkaat ympäristötekijät, aiheen tematiikka, sekä mahdolliset olennaiset löydökset. (Giorgi & Morley 2017, 178–180).

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteen olemuksen kuvailussa on pyritty tarkkailemaan tutkittavaa ilmiötä monenlaiset siihen vaikuttavat seikat huomioiden. Vähemmistöidentiteetin ilmeneminen koulumaailmassa on jo itsessään ilmiö, johon on määritelmällisesti sisäänrakennettu todellisuuden kokeminen monenlaisten vaikutteiden ristipaineessa. Peruskouluikäisiin vähemmistöön kulumisen kokemuksiin vaikuttaa niin kokijan maantieteellinen sijainti, kokemusympäristön poliittinen ja sosioekonominen ilmasto, sekä tutkittavan oman elämäntarinan painolastit. Tämän tutkimuksen keskiössä oli vä-

hemmistöön kuulumisen kokemus sellaisenaan, kuin se on löydettävissä aineistosta peruskoulun kontekstissa. Fenomenologinen tutkimusmetodi oli siksi toimiva metodologia sen selvittämiseen, miten vähemmistöön kuuluva nuori määrittelee kokemuksiaan peruskoulumaailmassa.

## **4.2 Tutkimusaineiston keruu**

### **4.2.1 Tutkimukseen osallistujat**

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteluilla alkuvuodesta 2024. Haastateltavat on valittu hyödyntäen lumipallo-otantaa, joka on yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Lumipallo-otannassa etsitään yksittäisten yhteyshenkilöiden kautta tietoa uusista tutkittavaehdokkaista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Nämä ehdokkaat puolestaan kertoivat lisää mahdollisia yhteyshenkilöitä, jotka saattaisivat osallistua haastatteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.) Haastateltavia voidaan kerätä esimerkiksi erilaisten yhteisöjen, somealustojen, järjestöjen sekä yksittäisten yhteyshenkilöiden kautta. Tämän tutkimuksen aineistonkeruuprosessin aluksi kirjoitin valmiin viestipohjan haastattelupyynnöksi. Lähetin tämän saman haastattelupyynnön sekä tutkimuksen kannalta olennaista informaatiota sisältävän viestipohjan muutamille yhteyshenkilöilleni, jotka puolestaan lähettivät tietoa eteenpäin tavoittamaan mahdollisia muita tutkimukseen haastateltaviksi soveltuvia henkilöitä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat löytyivät sosiaalisen median, erilaisten järjestöjen, sekä yhteishenkilöiden kautta.

Tutkimuksen aiheisto koostuu neljästä (4) avoimesta yksilöhaastattelusta. Haastattelut suunniteltiin toteutettavan etäyhteydellä verkkopalvelu Teamsin kautta. Kolmen haastateltavan kanssa haastattelutapa toteutettiin suunnitellulla tavalla, mutta painavan henkilökohtaisen syyn vuoksi yhden haastateltavan kanssa

haastattelu päädyttiin lopulta järjestämään kasvottomasti pikaviestimen välityksellä.

Haastateltavien valintakriteerinä on ollut alle 25:n vuoden ikä, Suomeen sijoitettava peruskoulu-aika sekä haastateltavan identifioituminen osaksi vähemmistöä. Haastateltavien ikää päädyttiin rajaamaan 18–25 vuoteen eettisistä ja tutkimuksen koherensiteettia parantavista syistä: vähemmistöstressikokemukset voivat olla herkkiä, haavoittavia ja mahdollisesti traumoja pintaan nostattavia puheaihteita, joiden käsittely saattaisi olla vielä erityisesti alaikäisillä haastateltavilla vielä kivuliasta ja kesken. Tutkijana halusin myös antaa tilaa sille, että tutkittavan kokemus omien muistojen sanoittamisesta ääneen ja tunteille sanojen saamisesta voi kohdata kokijan vasta myöhemmin aikuisena, kun on ehtinyt ottaa kokemuksestaan paremmin selvää ja lukea muiden samaa kokeneiden tarinoita. Tästä syystä aineiston ikäjakauman alaraja on nostettu täysi-ikäisyyteen. Toisaalta taas tutkimuksen tarkoituksena oli päästä kartoittamaan koulun nykytilaa. Yli kolmekymmentävuotiaiden haastateltavien kokemukset peruskoulusta sijoittuisivat jo vähintään viidentoista vuoden taakse, eivätkä enää pureutuisi aikataulullisesti lähelle nykykoulun tilannetta. Tästä syystä haastateltavien yläikäraja asetettiin kahteenkymmeneen viiteen ikävuoteen.

Tutkimusotantaan päätyneet haastateltavat muodostavat vähemmistötaustoiltaan heterogeenisen haastateltavien joukon. Haastateltavien itse määrittelemät vähemmistökokemukset muodostivat seuraavan listan: uskonnollinen vähemmistö, seksuaalivähemmistö, sukupuolivähemmistö, fyysinen poikkeavuus ja neuroepätyypillisuus. Osa haastateltavista mainitsi vähemmistöstatukseen useamman kuin yhden vähemmistön, jolloin haastateltavan kokemus luokiteltiin kattamaan useampaa vähemmistötaustakokemusta.

### 4.3 Avoin haastattelu

Tämän tutkimuksen haastattelutapa muotoutui tutkimusprosessin myötä tyyliin narratiiviseksi. Narratiivinen haastattelutyö on luonteeltaan avoin ja pyrkii pureutumaan haastateltavan elämäkokemukseen tavalla, joka antaa haastateltavalle vapautta oman tarinansa määrittelyssä (Laine, 2018, 33 – 34). Narratiivisessa haastattelussa tutkimuksellinen katse suunnataan tiettyihin aihepiireihin ja tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin, mutta haastattelu etenee tutkittavan tarinan ehdoilla eikä esimerkiksi valmiiseen haastattelurunkoon nojaten (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 65). Näin toimimalla pyritään tuomaan tutkittavien ääni kuuluviin, sekä korostamaan haastateltavan omaa elämysmaailmaa (Laine, 2018, 33 – 34)

Narratiivisessa haastattelussa tutkimuskysymyksiä ei muotoilla tarkasti etukäteen, vaan tutkija valitsee tietyn rajauksen tai tutkimuksellisen näkökulman ja pysähtyy sitten tutkittavan tarinalle äärelle antaen sille tilaa elää ja kehittyä. Haastattelun edetessä tutkija saattaa sitten auttaa haastateltavaa kysyä vapaasti muotoillen kysymyksiä ja tarkennuksia näistä teemoista tutkittavien tarinoiden pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 65) Haastattelutilanteen ytimessä asetelma haastateltavan roolista tarinoiden kertojana, ja tutkijan roolista kuulijana (Eskola & Suoranta, 1998, 17).

Narratiivinen haastattelu valikoitui tämän tutkimuksen lähtökohdaksi erityisesti siksi, että tutkijana minulle oli tärkeää hyödyntää haastattelumuotoa, joka toimisi parhaiten kunnioittaen tutkimusaiheen arkaluontoisuutta sekä tutkijan ja haastateltavien välistä luottamussuhdetta. Minulle oli erityisen tärkeää luoda itselleni mahdollisuus tutkittavan kokemuksen syvempään ymmärrykseen siksi, että olen tutkijana raportoimassa sellaisten vähemmistöryhmien kokemuksista, joihin kuulumisen kokemusasiantuntija en itse ole.

Narratiiviselle aineistolle ominaista on laaja ja syvälinen laadullinen aineisto, joka voidaan koostaa esimerkiksi suullisista tarinoista, haastattelussa tai ryhmäkeskustelussa nousevista muistelmista, tai omaelämäkerrallisista kirjoituksista (Heikkinen 2001, 121). Tätä vastoin numeeriset vastaukset, lyhyet tiivistelmät tai muu luettelomainen aineisto eivät ole narratiivisen tutkimuksen silmissä toimivaa tutkimusainesta (Heikkinen, 2001, 121 –122; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluaineistosta, jonka keräsin avoimen haastattelun, sekä narratiivisen haastattelun piirteitä mukaillen. Haastattelujen kesto oli noin tunnin, ja ne pyrittiin pitämään videoyhteyden välityksellä Teams-videoyhteyssovelluksessa. Minulle oli tärkeää antaa haastateltaville mahdollisuus osallistua haastatteluun sellaisessa fyysisessä paikassa, jonka he itse kokisivat turvalliseksi ja joissa heistä tuntuisi mukavalta jakaa henkilökohtaisia tarinoitaan. Kerroin haastateltaville etukäteen, että haastatteluihin saa tulla omana itsenään, vailla ennakoivalmistautumista tai tietämystä tutkimastani ilmiöstä. Kerroin, että olin kiinnostunut heidän henkilökohtaisista tarinoistaan, ja että haastattelut tulisivat olemaan hyvin keskustelunomaisia ja etenemään haastateltavan ehdoilla. Lähetin haastateltaville myös tutkimusluvan, ja tutkimustietolomakkeen luettavaksi ennen haastattelujen alkua.

Tutkimusaineiston suhteen minulla oli selkeä tavoite: halusin kuulla tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia ja tarinoita heidän vapaasti itse kertominaan. Halusin kuulla tutkittavien kuvailua elinympäristöstään ja kokemustensa taustoista niin, että haastateltavan oma ääni, kokemukset ja niihin liittyvät tunteet pääsevät nousemaan esiin. Tässä tutkimuksessa jokaisen haastattelun pohjana ja pääfokuksena haluttiin pitää tutkittavan tarina juuri sellaisena kuin tutkittava sen itse haluaa kertoa. Pyrin fenomenologisen tutkimusperinteen mukaan pitämään haastattelutilanteet mahdollisimman mukavina ja rentoina aloittaen haastattelut helpommilla lämmittelykysymyksillä esimerkiksi kuulumisten muodossa. Aloituksen jälkeen siirryimme kohti haastattelun aihetta sukeltaen kunkin haastateltavan tarinan lähtökohtiin. Pyysin jokaista haastateltavaa haastattelun aluksi kertomaan hieman omasta vähemmistötaustastaan omin sanoin, juuri sellaisena

kuin he sen itse kokevat. Tämä hetki loi haastatteluissa alun haastateltavien tarinoille, joita lähdettiin syventämään yhdessä haastateltavan ehdoilla.

Haastattelijana halusin antaa tutkittavan tarinalle tilaa ja vapautta hengittää. Samalla kuitenkin tarkentavilla jatkokysymyksillä pyrin pitämään aiheen tutkimani ilmiön ympärillä, ja tarkennuksilla pureutumaan tutkittavan tarinan kannalta merkitykselliseltä vaikuttaviin seikkoihin. Tutkijana olin kiinnostunut niistä merkityksistä, jotka haastateltavat antoivat omille vähemmistökokemuksilleen. Halusin olla läsnä hetkessä kunnioittaen tutkittavien minulle suomaa luottamusta, ja kuuntelin tarinoita tarkasti ja omistautuneesti. Halusin osoittaa tutkittaville parhaani mukaan, että kunnioitin heidän kokemuksiaan, sekä luottamustaan avata elämäntarinaansa minulle tuntemattomana opiskelijana.

Tutkittavan tarinan tauotessa pyysin tutkittavaa tarvittaessa syventämään kuvailuaan tietystä hetkestä kysymyksin tai täsmennyksin. Pyrin tutkijana esittämään mahdolliset jatkokysymykset niin, että ne tukevat haastateltavan jo aikaisemmin sanomaa ja antavat haastateltavalle luontevan tavan jatkaa tarinaa.

*Haastattelija: "Kun sä kerroit siitä että saman tien kun ylitti sen maantieteellisen rajan niin tuntu siltä että pystyi olemaan paljon enemmän oma itsensä... niin mitä se kokemus konkreettisesti sulle tarkoitti?"*

*Haastattelija: "Kertoisitko lisää yläkoulussa kokemistasi paineista asiaan liittyen?"*

*Haastattelija: "Kerrotko vielä vähän lisää tuosta, kun musta kuulostaa siltä, että tämä näkökulma on ollut sun elämän kannalta merkityksellinen?"*

Kun haastateltavan oli vaikeaa edetä tarinassaan eteenpäin tai tietyn teemakokouksen tai tarinan kertominen oli tullut päätökseen, saatoin tukea kerrontaa kysymällä lisäkysymyksen tarinassa aikaisemmin ilmenneestä yksityiskohdasta.



Halusin pitää mukavasta ja turvallisesta ilmapiiristä huolta kiinnittämällä huomiota neutraalin empaattiseen kysymyksenasetteluun.

*Haastattelija: "Mainitsit aikasemmin esimerkiksi että et halunnut erottua joukosta niin osaisitko sanoo tarkemmin että miksi joukosta erottautuminen oli asia jota halusit välttää?"*

*Haastattelija: "Tuntuisko susta turvalliselta jakaa tästä vielä lisää? Että esimerkiksi että millä tavalla se kiusaaminen ilmeni?"*

Haastattelujen loppupuolella keskustelua koottiin yhteen puhumalla haastateltavan koulukokemuksen suurista linjoista. Lopuksi kysyin vielä jokaiselta haastateltavalta, mikäli heidän mieleensä olisi tullut vielä ajatus tai teema, joka ei ollut haastattelun aikana vielä tullut näkyviin. Päätin haastattelut kiittämällä haastateltavia heidän ajastaan ja luottamuksestaan jakaa tutkimukseni kannalta arvokkaita kokemuksia.

#### **4.4 Aineiston analyysi - merkityskokonaisuudet**

Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimusetiikan mukaisesti olen pyrkinyt parhaan harkintani mukaan valitsemaan juuri tälle tutkimukselle parhaiten soveltuvan analyysitavan. Tämän opinnäytetyön analysoinnissa päätin hyödyntää vaiheittain etenevää fenomenologista analyysitapaa, joka perustuu Spiegelbergin (1978) seitsenvaiheiseen analyysiprosessiin. Prosessissa ilmiöt nähdään monimutkaisina kokonaisuuksina, jotka pitävät sisällään erillisiä merkityksiä. Näitä

merkityksiä jäsentelemällä saadaan muodostettua ilmiöön liittyviä merkityskonaisuuksia, joista muodostetaan lopullinen tutkimuksen tulos. (Laine, 2018, 37; Spiegelberg, 1978) Tässä luvussa käyn nämä tutkimukseni analyysivaiheet läpi yksi kerrallaan ja avaan tilannekohtaisen harkinnan ja tutkinnan erityislaatuisuuden pohjalta tehtyjä ratkaisuja.

Spielbergin analyysin ensimmäisessä vaiheessa sukelsin syvälle litteroituun haastatteluaineistoon keskittyen ajatuksiin ja tulkintoihin, joita ne herättivät minussa intuitiivisesti (Spielberg, 1978, 659; Laine, 2018, 37). Luin jokaisen litteroidun yksilöhaastattelun useaan otteeseen pyrkimällä avoimin mielin kasvattamaan omaa ymmärrystäni aiheesta ja kunkin haastateltavan kokemusten vivahteista. Pidin koko analyysivaiheen ajan tarkkaa tutkimuspäiväkirjaa ajatuksistani ja ennakkokäsityksistäni, ja pysähdyin tasaisin väliajoin refleктоimaan kriittisesti oman esiymmärrykseni vaikutusta tulkintoihini.

Analyysin toisessa vaiheessa aloin etsiä haastatteluista olennaisia merkityksiä. Pyrin uudelleenlukukertojen myötä löytämään ja tunnistamaan aineistosta olennaisia piirteitä, jotka olisivat avainasemassa tutkittavan ilmiön merkityksellisyyden kuvaamisessa. Tämän tutkimusvaiheen tärkeä leimallinen yksityiskohta on aineiston kielellisen luonnollisuuden säilyttämiseen pyrkiminen sekä aineiston kuvaaminen mahdollisimman alkuperäistä henkeä säilyttäen (Spiegelberg, 1978, 677–678). Pelkän tiukkarajaisen ja pelkistetyn tiivistyksen sijaan tutkijan on tärkeää kuitenkin jättää näkyviin sanavalinnoiltaan ja sisällöltään merkityksellistä ja kielellisesti rikasta aineistoa, jonka olisi näin mahdollista säilyttää aineiston merkittävä ydin (Spiegelberg, 1978, 678; Laine, 2015, 42–46). Säilytin tässä vaiheessa jokaista kertomusta erillään omana kokonaisuutenaan, ja käsittelin niitä yksittäin. Loin haastatteluaineistojen sisällä erilaisia ajatuskarttoja, sekä mielikuvapereita hahmottamaan teemoittelua ja aiheeni havainnollistumista tutkijana. Tämä vaihe oli analyysiprosessini kannalta yksi työläimmistä, ja halusin an-

taa aikaa aineiston kypsyemiselle ja merkitysten havaitsemiselle, sillä tämä aineiston pohjalta tuotettu epäsuora sanallistaminen muodostaa lopulta pohjan tutkimuksen seuraaville vaiheille.

Spielbergin analyysin kolmannessa vaiheessa tapahtuu Spielgerberin mallin mukainen merkitysyksiköiden muodostaminen. Perekdyttyäni tutkittavien tarinoihin syvällisesti, kasasin yhteen yksittäisiä havaintojani tarkastellen edelleen yhtä haastatteluaineistoa kerrallaan. Pyrin näiden toisistaan irrallisten havaintojen pohjalta jäsentämään ja sanallistamaan aineistosta esiin nousevia merkityksiä, eli tässä tapauksessa sellaisia tekijöitä, jotka muodostaisivat kuvaa vähemmistöön kuuluvan nuoren kouluarjesta. (Spiegelberg, 1978, 682–685). Koe-tin lähestyä ilmiötä aineiston pohjalta monipuolisista tulokulmista käsin, ja löytämään moniulotteisesti ilmiön olemuksen osasia tai palasia, joista kokonaiskuva olisi mahdollista hahmottaa. Tässä vaiheessa tutkimusta karsin myös pois tutkimusfokuksen kannalta tarpeettomia palasia samalla arvioiden kriittisesti, että ilmiön kokemus ei saa muuttua karsimistoimenpiteitä tehdessä (Laine, 2018, 37–38).

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto koostui neljästä haastattelusta, ja sen johdosta jokaisesta neljästä haastattelusta on tehty omat merkitysyksikkökokonaisuutensa. Muodostin jokaisen haastateltavan tarinoista ensiksi omat merkityskonaisuutensa, mutta en raportoi näytteitä tästä työvaiheesta haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi. Tämän tutkimuksen tulosten raportoinnin kannalta on tärkeää panna merkille, että esitän tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi yksikkökokonaisuudet ainoastaan yhtenä yhteinäisenä kokonaisuutena.

Spielgergin mallin neljättä vaihetta kutsutaan synteesivaiheeksi (Laine 2018, 42). Tässä vaiheessa aiemmin muodostetuista merkitysyksiköistä muodostettiin merkitysverkostoja. Tämä tapahtui erilaisten toisiinsa liittyvien merkitysyksiköiden

suhteita tarkastelemalla, ja samankaltaisuuksia yhteen kokoamalla. Tarkoituksena oli muodostaa suurempia kokonaisuuksia, joista olisi mahdollista huomata haastateltavien yksilöllisten merkityskokonaisuuksien riippuvuussuhteita toisiinsa. (Spiegelberg, 1978, 685 – 686) Jokaisen haastattelun pohjalta poimitut merkityssuhteet paljastivat vähemmistökokemusten ja koulumaailman “vuorovaiikutuksessa” muodostamia merkityssuhteita.

Spielbergin analyysin viidennessä vaiheessa aloitetaan ilmiön kokonaisuudeksi rakentumisen tietoinen tarkastelu. Tässä analyysin vaiheessa alkuperäisen aineiston pariin palattiin vielä useamman kerran uudelleen, jotta saatiin varmistettua olennaisten merkitysyksiköiden mukanaolo lopullisessa analyysissä. Tässä vaiheessa kaikkien haastateltavien merkityskokonaisuudet yhdistettiin toisiinsa ja pyrittiin etsimään kokonaisuuksista selkeitä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. (Spiegelberg, 1978, 684 – 690).

Kuudennessa vaiheessa palattiin jälleen tutkijan esiymmärryksen äärelle. Kriittinen näkökanta suhteessa omaan esiymmärrykseeni oli ollut läsnä prosessissa koko tutkimukseni analyysivaiheen ajan, ja vaikutti olennaisesti aineistoni rakentumiseen tutkijan esiymmärryksen ja aineiston sisällön väliseksi prosessinomaiseksi vuoropuheluksi. Tässä tutkimuksen vaiheessa tutkijan alkuperäistä esiymmärrystä verrataan vielä analyysissä muodostettuihin merkityskokonaisuuksiin, ja peilataan analyysin myötä rakentunutta tietoa ilmiöstä tutkijan alkuperäiseen tilanteeseen. (Spiegelberg, 1978, 692).

Seitsemännessä eli viimeisessä vaiheessa päästään viimein fenomenologisen tutkimuksen ytimeen: tavoittelemaan jo aiemmin tunnettua ilmiötä tunnetuksi tekemistä jollakin uudella, erilaisella tavalla (Spiegelberg, 1978, 692). Tässä vaiheessa merkitysverkostoja kuvataan ja tulkitaan yhtenä kaikki merkitykset summaavana merkityskokonaisuutena, joka on jaettu kuuden tulosotsikon alle. Otsikot on nimetty yhdistettyjen merkityskokonaisuuksien mukaan.

Käytän tutkimustulosten raportoinnissa aineistositaatteina suoria lainauksia haastatteluista havainnollistamassa aineiston autenttista kerrontaa. Perustelen sitaattien käyttöä myös aineiston luotettavan kuvaamisen mahdollistavana ja merkityiskokonaisuuksien luokittelua perustavana tekijänä (Moilanen & Rähkä, 2018, 56–57). Viimeisessä tulosluvun kappaleessa esitän vielä yhteenvedon tutkimuksen yleisestä merkitysverkostosta.

#### 4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on määrittänyt suomalaista tutkimuskenttää koskevat yleiset eettiset periaatteet, joita jokaisen tutkijan tulisi tutkimusta tehdessään kunnioittaa. Tutkija on toimija, joka käyttää työssään tutkijayhteisön hänelle tarjoamaa arvovaltaa, ja tämä vastuu edellyttää tutkijalta hyvän tutkimuskäytännön noudattamista. Erityisesti ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa on ensisijaisen tärkeää kunnioittaa informanttien oikeuksia, yksityisyyttä, sekä itsemääräämisoikeutta. (Keiski ym., 2023.)

Jokaisella tutkittavalla on oikeus itse omistaa tarinansa ja rajata oman yksityisyytensä rajat. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa onkin siis huolehdittava tarkasti siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys ole tunnistettavissa. Tämän huolellisuuden merkitys korostuu erityisesti tuloksia raportoitaessa. (Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuojaja, 1987, 16–19; Kuula, 2006, 201–207.) Tämän tutkimuksen kohdalla pidin tutkittavien anonymiteetin säilyttämistä tutkimuksen eettisten ratkaisujen prioriteetin kärkenä siitä syystä, että informanttien tutkimuskäyttöön jakaman tieto oli luonteeltaan erityisen herkkää ja arkaluontoista. Osa tutkimuksen aineistosta on tietoa, jota informantit eivät ole jakaneet edes kaikille lähipiiriinsä kuuluville, ja halusin kunnioittaa tätä yksityisyyden suojaa viimeiseen asti.

Toteuttaakseni tämän päämäärän tein tutkimuksen edetessä useita toimenpiteitä. Kysyin tutkittavilta vain kaikista tarpeellisimmat henkilötiedot, ja pseudonymisoin aineiston jo heti alussa poistamalla litteroinnista tutkittavien nimet, henkilöön liittyvät yksityiskohdat, kuten ulkonäön kuvailuun liittyvät tarinan palaset, sekä perheenjäsenten nimet. En tallentanut tutkittavien nimiä tai henkilötietoja sisältävää kirjoitettua tekstiä edes salasanojen takana suojassa olevaan pilvipalveluun, vaan pseudonymisoin tai suojakoodasin suoraan kaikki tarkat identiteettitiedot. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että kuhunkin informanttiin viitataan tämän nimen sijaan yksittäisellä tutkimusta varten luodulla tunnisteella (esim. H6).

Tutkimusaineiston säilytys tapahtui kokonaisuudessaan yliopiston tietokannassa, johon ainoastaan minulla oli pääsy käyttäjätunnuksen ja salasanan kautta. Anonymisoin aineistosta myös heti alkuvaiheessa esimerkiksi haastateltavien läheisten nimet, mainitut tarkat asuinpaikkakunnat sekä paikannimet. Tutkimuksen raportointivaiheessa olen karsinut tutkittavien henkilökohtaisten haastattelujen pohjalta muodostetuista merkityskokonaisuuksista paljon yksityiskohtia, ja valikoinut tarkoiksi lainauksiksi vain virkkeitä, jotka eivät voi edes pienellä todennäköisyydellä johtaa informanttien tunnistamiseen.

Toinen tutkimuksen eettisyyteen liittyvä seikka liittyy haastattelutilanteisiin, ja haastateltavien kohtaamiseen. Minulle oli tärkeää ottaa haastatteluissa haastattelijana empaattisen neutraali rooli, joka mahdollistaisi tutkittavalle kokemuksen siitä, että hänen kokemuksensa on arvokas ja uskottu. Sanoitin tutkittaville ääneen haastattelujen alussa toivovani onnistuvani luomaan tutkittavalle turvallista tilaa ja aikovani kohdella minulle uskottuja tarinoita kunnioituksella ja arvostuksella. Halusin tuoda esille, että arvostin haastateltavien luottamusta jakaa arkaluonteisia asioita minulle tuntemattomana opiskelijana.

Tutkimukseni lähtökohta oli tarkastella tutkittavien tarinoita ja kokemuksia mahdollisimman neutraalisti, minimoiden tutkijan ennakkokäsitysten vaikutukset aineiston tulkinnessa ja tuottamisessa. Tästä huolimatta halusin kuitenkin kunnioittaa jokaisen haastateltavan taustaa kouluttamalla itseäni kyseiseen vähemmistöön liittyvistä perusasioista, kuten olennaisesta sanastosta, minimoidakseni etukäteen mahdollisten virhepäätelmien, oletusten tai loukkaavien positioiden luomisen riskiä.

Haastatteluun saapuessaan tutkimukseen osallistuvalla on oikeus tietää mihin on ryhtymässä ja sitoutumassa (Keiski, ym., 2023, 11 – 13). Toimitin tutkittaville tutkimusluvut etukäteen ja loin tutkimustilanteen alkuun hetken, jossa oli mahdollisuus kysyä mieltä askarruttavia kysymyksiä lomakkeisiin liittyen. Kertasin haastatteluhetken aluksi myös tutkimuksen keskeiset tietosuojaperiaatteet sekä oman asemani tutkijana. Sanoitin myös ääneen, että tarvittaessa myös tutkimuksesta pois vetäytyminen on mahdollista, ja kerroin miten tällaisessa tilanteessa tulisi toimia. Koin vapaaehtoisuuden ja tutkittavan anonymiteetin korostamisen erityisen tärkeänä tässä ympäristössä, jossa käsiteltävät aiheet olivat arkoja ja yksityisiä. Varmistin suullisesti vielä haastattelun alussa, että tutkimuksen yksityiskohdat olivat haastateltaville selkeitä, ja että kaikki oli kunnossa tutkimuksen alkua kohti edetessä. Kerroin tutkittaville, että aineisto tullaan tallentamaan pitkäaikaisesti ainoastaan pseudonymisoituna litterointina, mutta ensimmäisen kuukauden ajaksi tallennan myös videomateriaalin, sekä ääninauhan, jotta pystyn palaamaan haastattelun pariin tarkistamaan keskustelun sävyjä ja sanavalintoja. Kerroin tutkittavalle, milloin käynnistin nauhoituksen, ja milloin äänen tallennus päättyi.

Tieteellisessä tutkimuksessa lukijalle on tarjottava välineitä tutkijan prosessin etenemisen tarkasteluun. (Keiski ym., 2023, 14; Tuomi & Sarajarvi, 2018, 73.) Pyrin raportoimaan tutkimuksen etenemistä ja tutkimustuloksia mahdollisimman

selkeää ja havainnollistavaa kieltä käyttäen mahdollistaakseni tutkimuksen läpinäkyvyyden. Selkeästi kuvailtu tutkimus mahdollistaa myös eettisten kysymysten tarkastelun tutkimuksen ulkopuolisellekin lukijalle.

Tämän lisäksi haluan tuoda esiin vielä tämän tutkimusaiheen kannalta merkittävän eettisen haasteen omassa positiossani tutkijana: ymmärrän oman asemani tutkijana ja tulosten raportoijana olevan haastava, sillä tuotan vähemmistöjen ääntä näkyviin tuomaan pyrkivää tieteellistä tutkimusta esittelemiini vähemmistöryhmiin kuulumattomana henkilönä. Tältä osin tulkintaani, kokemusmaailmaani, ja maailmankuvaani on vaikuttanut yhteiskunnallinen asemani pääosin valtaväestöön kuuluvana. Koen kuitenkin, että lapsuuteni ja nuoruuteni kokemuksia on sävyttänyt suuresti oma vähemmistökokemukseni uskonnolliseen vähemmistöön identifioituvana. Olen kasvanut osana marginalisoitua ja mediassa negatiivisesti representoitua uskonnollista vähemmistöryhmää, ja tämän kautta kokemani perspektiivi on vaikuttanut olennaisesti tämän tutkimusaiheen valintaan, näkökulmaani tutkijana, sekä kykyyni tarkastella ilmiötä.

Tämän lisäksi tutkimuksen yhteiskuntatieteellinen ja sosiologinen näkökulma on myös minulle akateeminen harppaus oman tiedekuntani perinteisen käsitteistön ulkopuolelle, ja olen tiedostanut akateemisen haasteen aihepiiriäni valitessani: kirjoitan aiheesta, jonka terminologista ja tutkimuksellisista normeista ilmiöiden toimintaan syvemmin perehtymään kouluttautunut henkilö saattaisi selviytyä raportoimaan vielä erilaisella syvyydellä. Koen kuitenkin, että yhteiskuntatieteellisten opintojeni ja luokanopettajakoulutuksen luoma asiantuntijuus tuottavat näkökulman, joka antaa tutkimukselle pätevyyttä esitellä aiheen kasvatustieteellisen tutkimuskentän tarpeisiin soveltuvana keskustelunavauksena.



## 5 TULOKSET

Fenomenologisen tutkimusperinteen valossa yleistä merkitysverkostoa käytetään kuvaamaan ilmiön moniulotteisia keskinäisiä suhteita (Perttula 1995, 95). Haastattelujen pohjalta muodostui yhteensä 5 erillistä merkityskokonaisuutta, jotka nimesin seuraavasti: 1. Vähemmistöidentiteetin muodostuminen, 2. Näkyvillä vai näkymättömissä, 3. Opettajan toiminnan merkityksestä, 4. Oma turvapaikka - arjen kuormitukselta suojaavat rakenteet, sekä 5. Minuus vähemmistökokemuksen muovaamana. Tutkimustulosten rakennetta on havainnollistettu taulukossa 1.

Merkityskokonaisuus 1	Vähemmistöidentiteetin muodostuminen
Merkityskokonaisuus 2	Näkyvillä vai näkymättömissä
Merkityskokonaisuus 3	Opettajan valta ja vastuu
Merkityskokonaisuus 4	Turvapaikka - arjen kuormitukselta suojaavat rakenteet
Merkityskokonaisuus 5	Minuus vähemmistökokemuksen muovaamana

**Kuvio 1: Haastateltavien henkilökohtaisten tarinoiden perusteella koottu yleinen merkitysverkosto**

Tämän tutkimuksen yleinen merkitysverkosto muodostui yhdistämällä haastateltavien yksittäiset merkityskokonaisuudet yhdeksi yhtenäiseksi kuvaajaksi. Taulukosta 2 on nähtävissä otsikoidut merkityskokonaisuudet sekä kyseistä otsikkoa kuvaavat kustakin haastattelusta poimitut aihesisällöt. Samalla vaakatasolla keskenään olevat merkityskokonaisuudet on teemoitettu saman yhteisen merkityskokonaisuuden alle. Näin ollen esimerkiksi ylärivin merkityskokonaisuudet ovat kaikki sijoitettavissa nimellä "Vähemmistöidentiteetin muodostuminen"- otsikoidun suuremman merkityskokonaisuuden alle.

	H1	H2	H3	H4
1. Vähemmistöiden- titeetin muodostu- minen	Päällekkäiset vähem- mistöidentiteetit, vä- hemmistöstatus ulko- puoliselle huomaama- maton mutta itselle tiedostettu ja aina läsnä.	Intersektionaalinen vähemmistöidenti- teetti, identiteetin muuttuminen koulu- polun varrella	Koulun alkaessa vä- hemmistöstatus pii- lossa ja tiedostama- ton. Identiteetin ra- kentuminen alakou- lun loppupuolella	Intersektionaalinen vähemmistöstatus, osittain tiedostettu jo alakoulun alkuaikoi- na.
2. Näkyvillä vai näky- mättömissä	Oma vähemmistöi- dentiteetti mahdol- lista piilottaa, pelko paljastumisesta, tarve esittää oma vähem- mistö oikeassa va- lossa	Vähemmistöstatus fyysisesti ulospäin nä- kyvä, muiden kom- mentit itsestä sanallis- tivat jatkuvasti omaa erilaisuutta	Identiteetin piilotta- minen itseltäänkin, identiteetin hyväk- symisen prosessi	Pienet oman identitee- tin ilmaisemisen ko- keilut. Asuinpaikan vaikutus identiteetin turvalliseen näyttämi- seen
3. Ympäristöä skan- naamassa omana itsenään olemisen mahdollisuuksista	Sosiaalisen ympäris- tön lukeminen, erot- tautumiskokeilut	Runsa ulkopuolelta tuleva negatiivinen kommentointi,	Kiusaamistaustan vaikutus tarpeeseen tulla hyväksytyksi	Erottautumiskokeilut, pohdinnat erilaisu- uden seurauksista
4. Opettajan valta ja vastuu	Opettajan toiminta arjen pienissä het- kissä vaikutti koulu- viihtyvyyteen	Voimakkaita negatiivi- sia kokemuksia kou- lun henkilökunnan toiminnasta. Yhden opettajan toiminnan suuri positiivinen vai- kutuksen.	Koulun todella niukka vähemmistö- tietouden opettami- nen pitkitti haasta- teltavan identiteetin rakentamisen pro- sessia	Opettajien hiljaa ole- minen tilanteissa, joissa puuttumista olisi kaivattu, koko koulumaailmasta ais- tittu ei-avarakatseinen ilmapiiri
5. Oma turvapaikka - arjen kuormituk- selta suojaavat ra- kenteet	Kyky lukea sosiaali- sia tilanteita, koulu- menestys ja vankka asema kaveriporu- kassa	Ulkoisesti samankal- taisten ihmisten läsnä- olo samassa tilassa, opettajan vaihtuminen	Kumppani ja lähei- set ystävät, joille on mahdollisuus olla avoin omasta identi- teetistä	Koulumenestys, muutto suurelle paik- kakunnalle, kaukana asuvat ystävät

6. Minuus vähemmistö- kemusten muokkaamana	Edelleen jatkuva tarve muokata itse- ään sopimaan erilai- siin sosiaalisiin tilan- teisiin ja ryhmiin	Itsensä pienentäminen sosiaalisissa tilanteissa	Varovaisuus oman identiteetin paljasta- misesta	Halu olla turvallinen aikuinen, pyrkimys suhtautua ympäril- läoleviin tuottamatta muille paineita
---	---	--	---	---

**Taulukko 2. Haastateltavien tarinoista poimitut merkitykset luokiteltuina otsikoitujen merkityskokonaisuuksien alle.**

Kuten kuvioista 2 voi huomata, haastateltavien kokemukset eivät ole toistensa suoria kopioita, vaan saman merkityskokonaisuuden alle ryhmitellyt kokemukset ovat jokaisella yksilöllisiä.

Tulosluvun rakentuminen lopulliseen muotoonsa vaati pitkän ajatustyön, mutta lopulta päädyin esittelemään tutkimustulokseni jotakuinkin ajallisesti loogisessa järjestyksessä. Lineaarisesti tarkasteltuna teema 1 kuvaa haastateltavien vähemmistökokemusten pohjaa: hetkiä, jotka muodostavat perustan haastateltavien kokemuksille ja tutkimustulosten tarkastelulle. Merkityskokonaisuudet 2, 3, 4 ja 5 kuvaavat peruskouluajan kokemuksia ajallisesti sillä tasolla, kuin henkilö ne aikanaan koki. Merkityskokonaisuus 6 puolestaan tarkastelee niitä haastateltavien huomioita ja oivalluksia, jotka ovat liitoksissa peruskouluuikaisiin kokemuksiin, mutta ovat muodostuneet tai jäsentyneet sanoiksi vasta peruskoulun jälkeen.

## **5.1 Merkityskokonaisuus 1: Vähemmistöidentiteetin muodostuminen**

*“Oon ollu osana sitä yhteisöä ihan aina ja se on tapa jolla mä nään maailmaa, vaikka kaikki sitä ei huomaakaan.”*

Tämän tutkimuksen ensimmäinen merkityskokonaisuus esittelee haastateltavien vähemmistöidentiteettien pohjarakenteita tiivistävän kokonaisuuden, jonka nimisin otsikolla “vähemmistöidentiteetin muodostuminen”. Tässä luvussa avaan

haastatteluista poimimiani merkityksiä, jotka ovat liitoksissa haastateltavien kokonaisvaltaiseen maailmankuvaan vähemmistöön kuulvana, sekä pohjimmaisiiin tunteisiin ja rakenteellisiin positioihin, joihin vähemmistöstatus on vaikuttanut.

*“Mukava sekoitus”*

*“Aika vahvasti intersektionaalinen identiteetti ”*

Haastateltavien kuvaamat vähemmistökokemukset olivat monitahoisia ja luokiteltavissa etnisen, katsomuksellisen, fyysisen, neuroepätyypillisen, ja queer-vähemmistöluokkien alle. Kolme neljästä haastateltavasta kuvasi omaa vähemmistöidentiteettiään intersektionaaliseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu useammasta kuin yhdestä vähemmistöidentiteetistä. Yksi haastateltava mainitsi ainoaksi vähemmistöidentiteetikseen seksuaalivähemmistöön kuulumisen.

Haastateltavat kuvaavat jokainen omaa identiteettiään asiana, joka on vaikuttanut paljon omaan maailmankuvaan ja kokemukseen ympäröivästä yhteiskunnasta ja ihmisistä. Tähän kokonaisvaltaiseen tuntemukseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi kunkin haastateltavan kasvuympäristön asenneilmapiiri, yhteiskunnasta omaksutut ja paikoittain sisäistetyt viestit, koetut tarpeet piilottaa osia omasta identiteetistä sekä kokemukset poikkeavuudesta tai vääränlaisuudesta.

Jotkut haastateltavat ovat ainakin jollakin tasolla ymmärtäneet jo nuorena kuuluvansa vähemmistöön tai kyenneet sanoittamaan osan vähemmistöidentiteetistään, toiset taas ovat tiedostaneet vähemmistöidentiteettinsä vasta myöhemmällä iällä. Kaikille haastateltaville oli kuitenkin yhteistä kokemus siitä, että oman vähemmistöidentiteetin kokemus on jäsentynyt paljon verrattuna siihen mitä se oli alakouluikäisenä.

*“Oon tosi pienestä asti tietänyt, että mä oon silleen queer ja mä niinku oon tunnistanut sen itsensäni”*

*“Alakouluaikoina ihastuin sekä tyttöihin että poikiin, mutta lapsena en tajunnut sen olevan ihastusta, jos kyseessä oli samaa sukupuolta oleva kuin minä itse. Olen tajunnut sen vasta nyt jälkeinpäin”.*

Oman vähemmistöaseman sanoittaminen ei ole ollut haastateltavien nuoruudessa aina helppoa tai yksinkertaista. Oman identiteetin ilmaisemisen saatettiin pelätä näyttävän muiden silmissä esimerkiksi huomion hakemisena, negatiivisena leimana tai ohimenevänä vaiheena. Haastatteluista nousi toistuvasti esille ilmiö, jossa ympärillä olevat ihmiset tai koulun henkilökunta ei ollut ymmärtänyt tai uskonut haastateltavan kokemuksia. Haastateltavat kokivat myös, että oman vähemmistön määrittelyminen ja sanoittaminen muille oli etenkin lapsena haasteellista johtuen muunmuassa sopivan sanaston puutteesta sekä siitä, että oma käsitys vähemmistöstatuksen kokonaisvaltaisuudesta oli vielä muotoutumassa.

*“Kun on nuori ja lapsi niin se oma ymmärrys siitä omasta yhteisöstä ei ole jotenkin kauhean vielä tietyllä tavalla kehittynyt, koska se on se itselle se ainoa maailma missä on kasvanut niin ei jotenkin ei ymmärrä niitä eroja niinku ympäröivään maailmaan. Niin ehkä sitten kuitenkin tietää, että on eroja ja että on erilainen, niin sitten ei välttämättä ole hirveästi sanoja, että miten sitä sanoittaa. ... Viitosluokalla on semmoinen mielikuva, että silloin ehkä ensimmäistä kertaa niinku oppi sanoittamaan se, että hei, mä kuulun tällaiseen yhteisöön ja he se ehkä tällä lailla eroaa jostakin tavallisesta”*

Yhteisön kokemus nousi esille erityisesti uskonnollisiin vähemmistöihin peruskouluaikoinaan kuuluneiden haastateltavien tarinoissa. Uskonto on edustanut haastateltaville maailmankuvaa ja tiettyä elämäntapaa, jonka poikkeavuuden havaitseminen on ollut prosessi. Haastateltavat ovat oppineet sopeutumaan monenlaisiin hetkiin ja kulttuureihin, ja koulumaailman ja kodin arvomaailman välinen ero on tuntunut haastavalta sanoittaa etenkin nuorena. Lapselle oma maailmankuva on ollut normi, ja sen tajuaminen, että oma maailmankuva onkin koulumaailmasta muista poikkeava, on vaatinut aikaa. Toisaalta haastateltavien kokemuksissa korostui sanaton kokemus siitä, että ympäristön sosiaalisiin odotuk-

siin sopeutuminen oli asia, jossa oli mahdollista harjaantua ja kehittyä. Haastateluissa toistuikin esimerkiksi kokemus siitä, että itseä pyrittiin mukauttamaan ympäröivään ympäristöönsä sopivaksi. Tämä tarkoitti esimerkiksi tietyssä ympäristössä positiivisena nähtävien puolien korostamista, ja vastaavasti negatiivisina nähtävien puolien tai toimintatapojen häivyttämistä.

Useampi haastateltava mainitsi tiedostaneensa vasta myöhemmällä iällä uusia sävyjä omassa vähemmistöidentiteetissään, ja päällekkäisten vähemmistöidentiteettien kuvaus ja näkemys omasta kokonaisuudesta on vakiintunut käyttöön vasta vanhempana. Sanojen löytäminen omille kokemuksille on kuitenkin antanut työkaluja kuvaamaan myös lapsena koettuja hetkiä ja tunteita joille ei tuolloin ollut vielä sanoja tai laajempaa ymmärrystä niiden merkityksestä. Erityisesti uskonnollisissa vähemmistöissä kasvaminen saattoi tuottaa ristiriitaisuuden kokemusta oman arvomaailman kehittyessä useampien yhteisöjen ristipaineessa. Esimerkiksi yksilön sisäiset kriisit raamatuntulkinnasta ja sen kyseenalaistaminen, kuinka joku muu voi elää niiden asioiden kanssa, jotka haastateltava itse kokee ristiriitaisina uskonkysymyksinä tuottivat haasteita oman katsomuksellisen identiteetin rakentuessa. Uskonnolliset ihanteet ja tiedon puute erilaisista vähemmistöistä saattoivat myös johtaa vähemmistöidentiteettien sekaisin menemiseen ja jotkut haastateltavat olivat kokenut seksuaalisuutensa jääneen varjoon ja itseltään huomaamatta uskonnollisten ihanteiden vaikutuksesta.

*“..että ei tajua että esim aseksuaalisuus on ominaisuus, eikä vaan sitä että on tosi hyvä uskova  
kun voi olla seksualisoimatta muita mielessään.”*

Ylipäättään vähemmistöön kuulumisen kokemukseen liittyi olennaisesti tietoisuus ympäröivien ihmisten mahdollisista asenteista ja vähemmistön roolissa ihmismäärällisesti alakynnessä olemisesta. Ainoana tai yhtenä harvoista omaan vähemmistöönsä kuuluvista henkilöistä olemisen voi toisinaan nostaa yksilön vähemmistöstatuksen tarpeettoman vahvaan merkitykseen; toisinaan muiden silmissä yhdeksi yksilön toimintaa selittäväksi tekijäksi. Sen lisäksi, että omien arvojensa tai identiteettinsä kanssa tuntuu joskus

yksinäiseltä ja vertaistukea kaipaavalta, vähemmistöön kuuluminen saattoi toisinaan näyttäytyä vähemmistön edustamisena.

Haastateltavien kertomuksissa nousi toistuvasti esiin tarina siitä, että oman kasvuym­päristön oppilasaines on tuntunut hyvin homogeeniseltä, ja selkeästi vähemmistöihin kuuluvia oppilaita on ollut harvassa.

*“Ois auttanut jos omassa koulussa olis ollut myös esimerkiksi niinku selkeästi muihin vähem­mistöihin kuuluvia oppilaita kuten esim maahanmuuttajataustaisia tai ei valkoisia tai jotenkin muu­ten etnisiä vähemmistöjä. Mutta sitten taas mun luokka oli tosi itse niinku semmoinen keskiluok­kainen ja valkoinen, että siinä ei ollut niinku mitään edes kielivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä tai mitään muuta.”*

Omasta vähemmistötaustasta kertomisen hetket koettiin usein stressaavina ja kuormittavina vaikka keskustelukumppani olisikin ollut jo tuttu. Eräs haastatel­tava kuvaa kokemustaan siitä, kuinka toisinaan tuntui, että hän oli kaikessa toi­minnassaan arvioinnin kohteena vähemmistönsä edustajana sen sijaan, että olisi saanut tulla nähdyksi ja kohdatuksi ainoastaan yksilönä. Toinen haastateltava taas kuvaa henkistä painettaan siitä, kuinka jo nuorena olisi pitänyt osata hyvin sanallistaa ja selittää omaa vähemmistöstatusta ihmisille, joilla ei ollut asiasta ai­kaisempaa tietoa. Haastateltava koki vaikeana oman henkilökohtaisen yhteisön esittämisen ymmärrettävässä mutta positiivisessa valossa, sekä koki toisten jat­kuvan kouluttamisen raskaana. Tämän selittämisen, kysymyksiin vastaamisen ja kouluttamisen kohteena eivät olleet pelkästään samanikäiset koulukaverit vaan joskus myös aikuiset, kuten kavereiden vanhemmat ja opettajat.

## **5.2 Merkityskokonaisuus 2: Näkyvissä vai näkymättömissä?**

*“... Mulla se oli enemmän niin, että koska se on semmoisia niinku pieniä juttuja mistä asiaan perehtyneet ihmiset pystyy ymmärtämään sen (uskonnollisen statuksen) tai niinku silleen suoraan niin sitten nekin tuommoiset asiat tuntui paljon isommilta, koska sitä ei niinku silleen muuten erottunu suoraan kaikille”.*

*“Yläkoulu on siinä mielessä jännä paikka että siellä niinku tietyllä lailla haluaa olla samanlainen kuin muut, mutta sitten kuitenkin vähän erilainen, että siellä haluaa olla tarpeeksi, jotta on cool, mutta ei saa olla niinku liikaa.”*

Eräs pitkin tutkimusaineistoa esiintynyt teema liittyi näkyvyyden ja piilottamisen jatkuvaan vuorotteluun haastateltavien puheenvuoroissa. Tällä tarkoitan esimerkiksi pohdintaa siitä, oliko haastateltavalla itsellään mahdollisuutta valita, näyttääkö vähemmistöstatuksensa ulospäin vai ei. Esimerkiksi ylläolevassa lainauksessa haastateltava 1 kuvaa vähemmistötaustaansa asiana, jonka pystyi suurimmalta osin halutessaan salaamaan tai piilottamaan, vaikka asiaan perehtyneet ihmiset olisivat halutessaan pystyneetkin yhdistelemään pisteet. Haastateltava vertasi oman statuksen näkymisen valinnaisuutta esimerkiksi hijabin käyttämiseen, joka olisi ollut selkeä ja vaikeasti piilotettavissa oleva merkki uskonnollisesta statuksesta myös ulkopuolisille.

Tämä näkyvyyden valinnaisuus, ja oman vähemmistöidentiteetin näyttämisen hallitsemisen omaaminen koettiin etuoikeudeksi haastateltavien näkökulmasta. Kaikissa tilanteissa yksilö ei voi kuitenkaan piilottaa erilaistavaa tekijää. Esimerkiksi ihonväri, uskonnollinen tai kulttuuriin liitoksissa oleva vaatetus, kielitaito tai fyysinen ominaisuus ovat asioita, jotka ovat jatkuvasti näkyvillä. Yksi haastateltava kuvasi kokemustaan siitä, että fyysinen ulkoinen poikkeavuus huomattiin ja muiden ihmisten toimesta myös sanoitettiin ääneen usein tuoden haastateltavalle negatiivisen ja poikkeavan olon. Hänellä ei myöskään ollut mahdollisuutta sulautua joukkoon, sillä vähemmistöön kuuluminen näkyi hänestä fyysisesti ulospäin ja poikkeava ulkonäkö sanoitettiin hänelle usein vahvasti negatiivisessa valossa.



*“.. kun mä olin nuorempi niin siis ihan niinku fyysisesti ulkomuodon perusteella mä oon tosi erilaisen näköinen niinku muihin ihmisiin verraten ...-. Mulle ilmaistiin tosi vahvasti silleen, että että sä et kuulu joukkoon ja sä oot niinkuin moraalisesti huonoarvoisempi koska sä näytät erilaiselta.”*

Näkyvyyden käsite kulki haastateltavien tarinoissa käsi kädessä vähemmistöidentiteetin tiedostamisen kanssa: mitä pidemmälle oma vähemmistöidentiteetin tiedostaminen eteni, sitä paremmin haastateltavat tiedostivat myös vähemmistöasemansa merkityksen ja “paljastumisen” riskit sosiaalisten normien kanssa. Toisilla haastateltavista oma vähemmistöasema oli selkeämmin tiedostettuna kuin toisilla, sillä osa haastateltavista alkoi tiedostaa oman vähemmistöasemansa ja sen merkityksen vasta lähempänä peruskoulun loppua, osa vähemmistöstatuksista taas oli haastateltavien tiedossa jo alakoulun alusta asti.

Ilmiön hahmottamista vaikeuttaa se, että teini-iässä jokaisen ihmisen luontaiseen kasvuprosessiin kuuluu omien arvojen ja identiteetin tutkiminen, sekä oman itsensä pohtiminen suhteessa muihin. Tässä tapauksessa kuitenkin suurta roolia näyttlee myös oman vähemmistöidentiteetin hahmottumista seuraava piilottelu tai vastaavasti varovainen herkän salaisuuden verhon raottaminen raottaminen. Oma identiteettiä ja kokonaisvaltaista olemusta käsittelevät ajatukset ovat herkkiä, ja haastateltaville oli tärkeää valita kenelle uskoutua. Monia kokemuksia yhdisti se, että vähemmistötausta oli asia, jonka näkyvyyttä pystyi itse säätämään: halutessaan oma vähemmistöstatus pystyi olemaan salaisuus, jonka paljastuminen oli haastateltavan omassa hallinnassa. Joukkoon kuulumisen koettiin tärkeänä asiana, mutta samalla kuitenkin oman identiteetin ilmaisemisen ja omistamisen keinoja haluttiin etsiä. Kyse oli usein pienistä yksityiskohdista, kuten hius-ten värjämisestä tai pukeutumisvalinnoista, joilla haluttiin testata oman sosiaalisen aseman rajoja. Eräs haastateltava kuvasi myös omaa tapaansa erottua tyyllisesti joukosta tietoisena valintana, jossa hän pääsi omistamaan (“ownaamaan”) omaa identiteettiään.

*“mä laitoin jotain semmoista niinku pikkuisen riskimuotia päälle, koska niin sitten ainakin tiesi että jos joku tuijottaa tai jos joku on kiinnostunut niin se on sen takia mitä mulla on päällä eikä sen takia että esim. mä en meikkaa tai mulla ei oo korviksia.”*

Oman identiteetin omistaminen ilmeni yhdessä tarinassa erityisesti opiskelumaailman sosiaalisissa tilanteissa. Haastateltavalle oli tärkeää pystyä valitsemaan itse ne hetket, jolloin oli valmis erottumaan joukosta vähemmistötaustansa vuoksi. Tästä syystä koulumaailman tilanteet, joissa vähemmistöön kuuluminen vaati erottautumista joukosta tuntuivat toisinaan haastavilta. Tällaisia tilanteita saattoivat olla esimerkiksi eettinen esteellisyys muille oppilaille arkipäiväisinä näyttäytyviin koulun ylimääräisiin tapahtumiin tai oppituntien aktiviteetteihin osallistumisessa.

*“ tietysti ei opettajtkaan voi kaikkea tietää, mutta että jos se tietäis, että vaikka tanssitunnit on semmoinen juttu jossa niinku kuitenkin todennäköisesti Suomessa niinku monissa ryhmissä voi olla paikalla todennäköisyyksienkin mukaan myös sellasten uskonnollisten vähemmistön edustajia jotka ei halua osallistua, niin ehkä se sitten voisi niinku opettajana laskea sen, että vaikka kysyy sitten ennen tanssia, että hei jos joku ei pysty osallistumaan tai niinku jonkun muun takia niin voi tulla silleen hihasta vetämään ja juttelemaan niin, että ei tarvitsis tehdä sitä silleen kauheessa kiireessä kaikkien edessä. ”*

Haastatteluissa toistuivat tarinat niistä hetkistä, jolloin näkymätön muuttui näkyväksi haastateltavien kertoessa toiselle ihmiselle omasta vähemmistöstatuksesta. Kun haastateltavan vähemmistöstatus ei ollut etukäteen näkyvä, omasta identiteetistä kertomisen hetken merkitys korostui. Tilanteet koettiin usein jännittäviksi tai jopa pelottaviksi, ja vähemmistötaustasta riippumatta haastateltavat kuvasivat kokemustaan “jatkuvaan kaapista ulos tulemiseksi”. Haastatellut henkilöt kertoivat, että tällaiset hetket aiheuttivat heille suurta jännitystä, sillä vastaanottajien reaktiot vaihtelivat huomattavasti. Haastateltava saattoi esimerkiksi jo ennakkoon tietää, että kuulijan perhe oli esimerkiksi arvoiltaan konservatiivinen, mikä lisäsi hylätyksi tulemisen pelkoa. Haastateltavat saattoivat pelätä myös itse kertomistilanteen potentiaalista kiusallisuutta tai hankaluutta, jota joutuisivat itse kannattelemaan, sekä toisen ihmisen käsityksen muuttumista

heistä. Kertomisen hetkillä oli usein suuri merkitys haastateltavan hyvinvointiin ja hyväksytyksitulemisen kokemukseen.

Omasta identiteetistään kertomisen hetkien haaste saattoi piillä myös vastapuolen tietämättömyyden äärellä. Erityisesti harvinaisempaan vähemmistöön kuuluvien haastateltavien oli toisinaan kuormittavaa selittää itseä ja omaa vähemmistöä muille. Eräs haastateltava oli lapsesta saakka jokseenkin tiedostanut vähemmistöstatuksensa näkyviintuomisen hetkissä piilevän valta-asetelman valta-väestön ja vähemmistön edustajan välillä. Tämä oli näyttäytynyt hänen kohdallaan tarpeena ja suurena paineena kyetä esittelemään oma vähemmistönsä totuudenmukaisesti ja mahdollisimman hyvässä valossa. Lisäksi haastateltava kuvasi epävarmuuden kokemustaan oman vähemmistöryhmänsä kokonaisvaltaisen ymmärryksen puutteellisuudesta ja siitä, että keskustelukumppanin kuva haastateltavan vähemmistöryhmästä voi värittyä voimakkaasti haastateltavan kertomuksen perusteella. Tästä syystä paineiden ja riittämättömyyden tunteet korostuivat hänen valitessaan sanansa tarkasti ja yrittäessään tuottaa vähemmistöstään positiivista kuvaa.

### **5.3 Merkityskokonaisuus 3: Ympäristöä skannaamassa omana itsenä olemisen mahdollisuuksista**

Kolmas merkityskokonaisuus muodostui jatkuvasti haastatteluissa esiinnouseen ympäristön sanattomien viestin lukemisen ja oman toiminnan mukauttamisen teeman ympärille. Monet haastateltavien tarinat välittivät toistuvaa kuvaa siitä, kuinka vähemmistön edustaja tunnustelee jatkuvasti ympäristöään omana itsenään olemisen mahdollisuuksista. Tämä ympäristön lukeminen ilmeni tarinoissa esimerkiksi hiljaisten sääntöjen ymmärtämisen tarpeena, oman käytöksen

sopeuttamisena ympäröivään normiin ja jatkuvana vertaisten asenteiden tunusteluna.

Peruskouluajoista puhuttaessa etenkin yläkoulu oli monelle haastateltavalle itsensä etsimisen ja epävarmuuden aikaa. Yleisesti ajatellaan, että teini-iässä ihmisen halu tulla hyväksytyksi omana itsenään ja kokea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa usein korostuu, ja toisinaan tämä tarve ilmenee käytöksenä, jonka motiivi on muiden miellyttäminen sen sijaan, että tekisi sitä mikä tuntuu itsestä mukavalta tai oikealta. Koulumaailman ja etenkin yläkoulun sosiaalinen ilmapiiri koettiin tarinoissa monisyiseksi ja kompleksiseksi: maailmassa vallitsivat tarkat mutta kirjoittamattomat sosiaalisen hierarkian säännöt, joiden rikkomista haluttiin välttää.

*“jos se koulussa erotuit jollain tavalla siitä massasta, niin sitten se oli huono asia ja siellä niinku tosi paljon sitten sellaiset niinku suosittujen ihmisten porukat otti sitten niinku silmätikuksi niitä ketkä ei mennyt massan mukana”*

Esimerkiksi erilaisuutta oli montaa lajia, ja yhdellä tavalla erottuminen saattoi olla suotuisampaa kuin toisella tavalla erottuminen. Tarinoissa ilmeni, että jokainen yläkoulun oppilas jotakuinkin tiesi nämä rajat, mutta niitä oli sanallisesti aika haastavaa määritellä. Esimerkiksi hyvät arvosanat, lahjakkuus tai yleistieto, sekä opettajien taholta pidettynä oleminen nähtiin sosiaalisena valuuttana, joka suojasi syrjinnältä ja antoi vapautta oman erilaisuuden ilmaisemiseen uhraamatta omaa sosiaalista statusta tai muiden hyväksyntää. Erityisesti yläkoulun sosiaalinen status nähtiin muutenkin abstraktina asiana, jossa jokaiselle yksilölle eivät päkeneet samat säännöt. Yhdessä tarinassa yläkoulua kuvattiin luovimiseksi kirjoittamattomien sääntöjen viidakossa. Tässä viidakossa piti luoda itselle mahdollisimman omannäköinen rooli, jossa sopivasti sai rikottua sääntöjä ollakseen uniikki ja kiinnostava, muttei liikaa ollakseen outo.

Yhdessä tarinassa etuoikeutena ja omaa sopeutumista helpottaneena asiana mainittiin haastateltavan oma kyky analysoida ympärillä olevaa sosiaalista verkostoa ja kykynsä huomioidensa pohjalta mukauttaa itseään ja omaa toimintaansa kunkin hetken normien vaatimalla tavalla. Tämä tarkoitti esimerkiksi tiettyjen tietyssä ympäristössä positiivisena nähtävien puolien korostamista, ja vastavasti toisten puolien häivyttämistä. Tämä kouluympäristön sosiaalinen lukutaito mainittiin olleen selkeä omaa kouluhyvinvointia parantava tekijä, sillä vivahneidenlukutaito tarjosi mahdollisuuden ilmaista itseään ja rikkoa joitakin sääntöjä hienovaraisen hallitusti. Siten haastateltava pystyi luovimaan sääntöjen viidakossa ja luomaan itselle mahdollisimman omannäköisen roolin, jossa sopivasti sai rikottuja sääntöjä samalla sosiaalisen statuksensa säilyttäen.

*“Ois auttanut jos omassa koulussa olis ollut myös esimerkiksi niinku selkeästi muihin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita kuten esim maahanmuuttajataustaisia tai ei-valkoisia tai jotenkin muuten etnisiä vähemmistöjä. Mutta sitten taas mun luokka oli tosi itse niinku semmoinen keskiluokkainen ja valkoinen, että siinä ei ollut niinku mitään edes kielivähemmistöihin kuuluvia ihmisiä tai mitään muuta.”*

Haastateltavien kertomuksissa nousi toistuvasti esiin tarina siitä, että oman kasvuympäristön oppilasaines on tuntunut hyvin homogeeniseltä, ja selkeästi vähemmistöihin kuuluvia oppilaita on ollut harvassa. Haastateltavat mainitsivat kertomuksissaan erilaisia asioita niin koulukavereiden, opettajien, ympäristön normatiivisten odotusten ja representaation puutteen vaikutuksista arkikokemuksiinsa. Yksi haastateltavien tarinoita yhdistävä tekijä oli pohdinta ympäristön asenneilmapiirin vaikutuksesta omaan hyvinvointiin. Kaikissa tarinoissa mainittiin kokemus siitä, että koulussa ei oltu käsitelty tarpeeksi erilaisia vähemmistöjä, ja tämä tietämättömyyden kulttuuri heijastui koulumaailmaan niin opettajien kuin oppilaidenkin tietämättömyytenä. Kahdessa tarinassa mainittiin ympäristön odotusten käännekohtana yläasteella noussut paine seurustelukumppanin löytymisestä. Ympäristöstä oli haastateltavien mukaan selkeästi luettavissa niin sanallisia viestejä kuin kirjoittamattomiakin sääntöjä siitä, että toteuttaakseen normia seurustelukumppanin tulisi olla vastakkaista sukupuolta. Tietämät-

tömyyden lisäksi ympäristöstä oli luettavissa painetta normeihin sopeutumisesta, sekä negatiivista tai jopa vihamielistä asennetta erityisesti seksuaalivähemmistöjä kohtaan.

*“Paljon kuulin jo silloin ja kuulen nykyäänkin ihmisten puhuvan siitä, miten ainoastaan heterot ovat "normaaleja" ja seksuaalivähemmistöjen edustajat joutuvat helvettiin jne.”*  
H3

Tämä ympäristön viestien lukeminen ja pelko siitä, että oman vähemmistöstatuksen julki tuominen tuottaisi itselle negatiivisia seurauksia nousi esille jokaisen haastateltavan kertomana. Esimerkkeinä tämän ilmiön ilmenemiselle mainittiin esimerkiksi syrjimisen, kiusaamisen, sosiaalisen aseman heikkenemisen ja porukasta ulos sulkemisen kokemukset ja pelot. Nämä syyt olivat johtaneet oman identiteetin piilottamiseen liittyvien kysymyksiin liittyvään pohdintaan jo alakouluaikoina. Jos haastateltavalla oli ollut mahdollisuus olla näyttämättä vähemmistöstatustaan suurelle yleisölle, haastateltava oli usein valinnut olla kertomatta kokemustaan julkisesti ainakin jonkin aikaa. Oman identiteetin olemassaolo koettiin monissa tarinoissa salaisuutena, jonka paljastumista pelättiin ympäristön asennemaailman ja erottumisen pelon vuoksi.

*“”no onko (Haastateltavan oma nimi):lla poikaystävä?”  
Oletus että vastaan siihen sitten niinku et ei.  
Ja jos siihen nyt olisi lähtenyt korjaamaan silleen, että no ei poikia, mutta itse asiassa vaikka tyttöjä niin sitten niinku herranjestas”*

Kuten aikaisemmin mainittua, erilaisia vähemmistöjä koettiin käsiteltäneen koulussa todella vähän. Suurin osa yleisimmistä vähemmistöistä käytiin pikaisesti läpi jollakin oppitunnilla, mutta kokonaisvaltainen käsittely oli jäänyt uupumaan: esimerkiksi erilaisia vähemmistösanastoja ei juurikaan käyty läpi ja vähemmistöjen päällekkäisyyttä tai fluidiutta ei käsitelty. Tämä esimerkiksi seksuaalisen moninaisuuden ymmärryksen puute näkyi erityisesti yläkoulun käytävillä erilaisten huuteluiden ja oletusten kautta. Useissa tarinoissa nostettiin esille

yläkouluaikoina alkanut paine vastakkaisesta sukupuolesta kiinnostumisesta ja seurustelusuhteiden aloittamisesta. Ympäristön hetero-oletus koettiin vahvana, ja sitä kohdattiin niin koulun aikuisten kuin muiden oppilaidenkin suunnalta.

*“Tuntui että kaikki muut seurustelevat ja itse olin vähän kiusattu ja ulkopuolelle jäänyt, joten koin, että pääsen mukaan porukkaan jos saan seurustelukumppanin. Tuolloin yläkoulun alussa oli tavallaan itsestäänselvöyys että kumppanin pitää minulle olla poika. ”*

Suoran sanallisen viestinnän ja ennakkoluulojen esille tuomisen lisäksi haastateltavat toivat esille koulumaailman toisinaan sanattoman, epäsuoran ja kaikkiin ihmisiin kohdistuvan normatiivisuuden oletuksen. Tämä paine liittyi erityisesti yläasteella nousseeseen seurustelun aloittamisen paineeseen ja koko peruskoulu- ja lukuaikaisen ihastusten hetero-oletuksiin. Kaikki seksuaalivähemmistöihin kuuluvat haastateltavat kertoivat etsineensä omaa identiteettiään pitkään. Oman seksuaalisen suuntautumisen ymmärtämiseen vaikuttivat esimerkiksi kokemukset siitä, että oman seksuaalisuuden luultiin olevan johonkin muuhun asiaan liitoksissa oleva luonteenpiirre, ohimenevä vaihe tai huomionhakua. Usealle haastateltavalle tiedon saaminen omasta vähemmistöryhmästä toimi ratkaisevassa asemassa oman identiteetin rakentumisen polulla. Tätä tietoa saatettiin saada koulusta, kavereilta tai esimerkiksi somesta.

Oman vähemmistöstatuksen jakaminen rajatulle ryhmälle ystäviä koettiin usein helpommaksi verrattuna tiedon jakamiseen tuntemattomille. Haastateltavien yläkouluaikana seksuaalivähemmistöön kuulumisesta tiesi kunkin kohdalla vain rajattu määrä ihmisiä, joista useimmat olivat haastateltavien lähimpiä ystäviä tai kumppaneita.

## 5.4 Merkityskokonaisuus 4: Opettajan valtaa ja vastuuta

*“ensimmäistä kertaa mun elämässä joku kodin ulkopuolinen aikuinen usko mua”*

Neljäs merkityskokonaisuus muodostui voimakkaista opettajan toimintaan liittyneistä merkityksistä. Koulun henkilökunnan rooli nousi esille kaikissa tarinoissa ja opettajan toiminnan nähtiin voivan vaikuttaa vähemmistöön kuuluvan oppilaan arkeen niin positiivisilla kuin negatiivisillakin tavoilla. Toisinaan opettajan rooli tilanteen tai rakenteen ylläpitäjänä oli selkeä ja suora, toisinaan taas välillinen.

Opettaja on toimijana voimakkaasti osa kouluyhteisöä, eikä tästä syystä ole irrallinen koulumaailman sosiaalisesta maailmasta. Edellisessä luvussa käsitelty koulumaailman sosiaalinen säännöstö on joiltakin osin välillisesti riippuvaista myös opettajien toiminnasta. Niin käytävillä huuteluun puuttuminen kuin puuttumatta jättäminenkin, stereotyyppien vahvistaminen ja ulossulkevien tai vastaakohtaisesti inklusiivisten tuntirakenteiden käyttäminen saattoivat vaikuttaa epä-mukavassa tilanteessa olevan oppilaan turvallisuudentunteeseen.

Kaikki haastateltavat mainitsivat kokemuksen siitä, että koulussa ei oltu käsitelty tarpeeksi erilaisia vähemmistöjä, ja tämä tietämättömyyden kulttuuri heijastui koulumaailmaan niin oppilaiden kuin opettajienkin tietämättömyytenä. Oppilaiden tietämättömyys näkyi haastateltavien arjessa erityisesti pelkona siitä, että haastateltava tulisi syrjityksi tai kiusatuksi, tai että koulukavereiden käsitys omasta itsestä saattaisi muuttua vähemmistöstatuksen paljastamisen yhteydessä. Toisaalta myös opettajien omassa tietotaidossa suhteessa erilaisiin vähemmistöihin koettiin myös olevan runsaasti parantamisen varaa. Tällaisia kokemuksia olivat esimerkiksi stereotyyppioita toistavien esimerkkien käyttö oppitunneilla tai opettajan toistuva sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen oletaminen.

Tämän lisäksi opettajan valta-aseman nostettiin esiin myös suhteessa oppilaiden sosiaaliseen asemaan. Tarinoissa yleinen kouluhyvinvointi ja koulussa helposti



pärjääminen koettiin haastateltavien sosiaalista asemaa parantaviksi tekijöiksi ja hyvien arvosanojen saaminen, sekä opettajien suosiossa oleminen nähtiin sosiaalisenä valuuttana, joka suojasi syrjinnältä ja antoi vapautta oman erilaisuuden ilmaisemiseen uhraamatta omaa sosiaalista statusta tai muiden hyväksyntää. Opettajan toiminta nousi esiin niin yksittäisissä oppituntien tai oppilaiden kohtaamisen tilanteissa, kuin usein toistuvissa rakenteissakin.

*“Mun isosisaruksia oli samaan aikaan siellä koulussa ja sitten ne ei oo käyny esim tanssimassa, niin sitten kun meillä oli liikuntatunti alkamassa niin (opettajan nimi) käveli sisään ja sanoi jotakin siihen väliin että sä (haastateltavan nimi) varmaan lähdet lenkille ja sitten mä oon vaan silleen että “No joo” ja sitten. Sitten mä lähdin lenkille. Että siinä mielessä ei tarvinnut sitä ite sanoa, että se oli siinä tilanteessa helpotus.”*

Ylläolevan esimerkin liikuntatuntitilanne oli yksi esimerkki opettajan toiminnan positiivisesta vaikutuksesta haastateltavan elämässä. Tästä esimerkistä on kuitenkin nostettava esiin myös haastateltavan pohtima käänköpuoli eli se, millainen tilanteesta olisi tullut, jos opettajan oletus saman perheenjäsenen uskonnosta olisi ollut virheellinen. Opettajan rento lähestyminen kyseisessä hetkessä toimi, sillä hänen oletuksensa meni oikein ja hän tiesi haastateltavan vakaasta sosiaalisesta asemasta liikuntaryhmässä, sekä hoiti tilanteen niin, että oppilas koki sen mukavana. Haastateltavan mukaan tähän suorasukaiseen tapaan toimia liittyy kuitenkin myös riskejä. Tilanne olisi voinut näyttäytyä haitallisena, jos opettajan oletus oppilaan vähemmistöstatuksesta olisi ollut väärä, tai nostaisi oppilaan esiin tilanteessa, jossa oppilas ei olisi halunnut näyttäytyä joukosta poikkeavana.

Monet opettajista näyttivät kulkevan nuorten elämässä mukana koulutarinan sivuhenkilöinä. Toisinaan yksittäisen opettajan rooli oppilaan perustaipaleen onnistumisessa on kuitenkin merkittävän suurta. Opettajien ja koulun henkilökunnan rooli nousivat yhdessä tarinassa erityisen merkittävään asemaan. Haastateltava koki opettajansa vahvan kristinuskon näkyneen opetuksessa ja opettajan asenteessa vahvasti, sekä välittyi epämuokavana asenteena ja käytöksenä haastateltavaa kohtaan.

*„hän koki sen ehkä vähän uhkaavana, että hänen luokallaan oli x (haastateltavan uskontokunnan edustaja), niin sitten hän ehkä yritti käännäyttää mua silleen, että puhu mulle aika paljon Jeesuksesta ja ja tota niin kun joulun tärkeydestä. Vaikka siitä kuinka joulu tai niin mikä on joulun todellinen merkitys ja itse asiassa jopa kanteli musta niinku muiden oppilaiden vanhemmille.”*

Yhteistyö opettajan ja haastateltavan välillä ei muutenkaan sujunut mutkattomasti, ja haastateltava koki opettajan katsoneen luokalla tapahtunutta kiusaamista ja vähemmistövihamielistä sormiensa lävitse.

Haastateltavien tarinoissa kuvattiin myös kokemuksia siitä, kuinka haastateltavien vähemmistöidentiteetteihin liitoksissa olevia kokemuksia saatettiin vähätellä koulun henkilökunnan puolesta. Yhdessä tarinassa nuoren fyysisestä vammaisuutta vähäteltiin ja kieltäydyttiin uskomasta vaikka kouluun oli toimitettu tarvittavat asian todistavat dokumentit. Tämän lisäksi koulun ammattilaisten käytöksessä näkyi myös asennetta, jossa häntä kohdeltiin huomattavasti lapsellisempänä hänen fyysisen vammansa takia (“infatalization”).

*“Siellä (koulussa) ei myöskään uskottu, että mä olin todellisesti fyysisesti kehitysvammainen, vaan mulle sanottiin ihan suoraan että että mä oon vaan laiska.”*

Haastateltava koki koulun henkilökunnan toiminnan “gaslightaamisena” ja alkoi paikoittain itsekin epäillä omia kokemuksiaan kohdattuaan jatkuvaa vähättelyä useiden aikuisten taholta. Haastateltava kertoo kohdanneensa koulutaipaleensa aikana kiusaamista niin oppilaiden kuin opettajienkin taholta, ja kiusaaminen jatkui pitkälle alakoulun loppupuolelle saakka. Koulun puuttuminen toimintaan oli puutteellista, ja haastateltava ohjattiin esimerkiksi toistuvasti rehtorin puhutteluun niin usein, että asiasta muodostui haastateltavalle mainehaittaa vertaisten silmissä. Tilannetta hankaloitti vielä se, että anhempien ja koulun välinen yhteydenpito ei toiminut. Kaiken tämän yhteisvaikutus tuotti lopulta kokemuksen siitä, että kouluun meneminen alkoi tuntua vasenmieliseltä ja haastavalta.

*“mä ehkä välttelin koulua, koska se pelkästään siellä rakennuksessa oleminen oli niin semmoista stressaavaa. Ja niin kun ahdistavaa, että mä niin kun välttelin sitä kouluun menemistä ja mä ihan avoimesti sanoin ääneen sen että mä en halua mennä kouluun koska mun pitää kohdata näitä ihmisiä..”*

Turvattomuuden tunnetta opettajan toiminnasta saattoivat aiheuttaa myös yksittäisemmät arkiset tilanteet. Tällaisia kokemuksia olivat muun muassa hetket, joissa opettaja saattoi osallistua pilkkaavaan, alentavaan tai halventavaan sävyyn heitettävään tiettyihin vähemmistöryhmiin kohdistuvaan huumoriin. Representaation merkitys nousi myös esille tarinassa, jossa yläkoulun opettajalla oli ilmeisen vahva olettaus haastateltavan uskontokunnasta. Käsiteltäessä haastateltavan uskontoa opettaja kyseli tunnin lomassa erityisen paljon epäsuoran suoria kysymyksiä normaalisti tuntiaktiiviselta haastateltavalta aiheuttaen hänelle epämurkavaa olon siitä, että hänen vähemmistöstatuksensa saattoi olla vaarassa näyttäytyä muille luokkakavereille ilman haastateltavan omaa tahtoa. Lopulta tilanne raukesi eikä välttämättä näyttäytynyt dramaattisena muille oppilaille, mutta opettajan yleinen arvaamattomuus ja taipumus tuoda tietyt uskonnolliset ryhmät esiin voimakkaasti värityneessä valossa aiheutti kuitenkin vähemmistöön kuuluvalla oppilaalla voimakasta stressin tunnetta ja vaikutti turvallisuudentunteeseen tulevilla uskontotunneilla. Nostan seuraavassa esimerkissä esille myös toisen tilanteen, jossa opettajan toiminta aiheuttaa epämurkavalta tuntuvan tilanteen syntymisen.

*“...ainut tapa miten mun vähemmistö tuli mainittua oli se, että äikän tunnilla opettaja mainitsee kirjoista, joissa puhutaan x:stä(haastateltavan vähemmistöryhmä), niin ainoastaan semmoisista asioista mitkä on niinku negatiivissävyytteisiä ja sitten liittää jotain omia elämäkokemuksiaan siihen. Ja tuo sitten semmoisen tosi voimakkaan ja latautuneen negatiivisen kuvan, että joo, x yhteisö on tämmöinen tämmöinen.. niinku opettaja on siis tiedon jakanana auktoriteettiasemassa niihin lapsiin nähden niin tottakai tollanen dramaattisuus jää monen mieleen ja vaikuttaa mieluviin.” H1*

Kokemukset hetkistä, joissa oman vähemmistöryhmän käsittely oppitunneilla koettiin hyvin pintapuolisena tai latautuneina koettiin haastateltavien tarinoissa epäreiluiksi ja vahingollisiksi. Tämä äskeinen esimerkki opettajan vallankäytöstä

oli haastateltavan mukaan yksi ainoista tilanteista koko hänen peruskouluajan, jolloin hänen oma vähemmistönsä mainittiin ääneen oppitunnilla. Tämä negatiivinen representaatio saattaa aiheuttaa jännitystä ja pelkoa vertaisten suhtautumisesta omaa vähemmistöidentiteettiä kohtaan.

Opettajan vaikutus ilmeni haastateltavien tarinoissa kuitenkin myös voimakkaan positiivisessa valossa. Opettajan oppilaan kokemusten äärelle pysähtyminen, erilaisuuteen suhtautuminen positiivisesti, sekä pienten huomaavaisten moninaisuutta juhlivien rakenteiden sisällyttäminen oppitunteihin mainittiin positiivisina tapoina toimia. Myös opettajan vaihtuminen saattoi olla voimakkaasti haastateltavan koulutyytyväisyyteen vaikuttava asia. Yhdessä tarinassa uuden opettajan saapuminen mainittiin kouluarjen mullistavana kokemuksena. Haastateltava kuvasi kyseisen opettajan toiminnan vaikuttaneen suuresti haastateltavan kouluhyvinvointiin ja -viihtyvyyteen. Opettajan oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus haastateltavalle kuuluvan tuen mahdollistamisessa, luokanryhmähengen nostaminen prioriteetiksi, sekä oppilaan empaattinen kohtaaminen ja vakavasti ottaminen nousivat merkittäväksi käännekohdaksi haastateltavan koulu-  
taipaleella.

*“...sen jälkeen se (kiusaaminen) ei ollut läheskään niin pahaa sitä enää koska sitä niinku ei kannustettu ikään kuin sen koulun puolesta enää niin pahasti. Siis se oli niinku ensimmäistä kertaa mun elämässä joku ulkopuolinen aikuinen siellä usko mua. -- se ”opettajan nimi” niin se otti sen ihan tosissaan ja oli tosi niinku proaktiivinen siinä mun yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa.”*

## **5.5 Merkityskokonaisuus 5: Oma turvapaikka - arjen kuormitukselta suojaavat rakenteet**

Tämän merkityskokonaisuuden alle ryhmittelin sellaisia asioita ja huomioita, jotka näyttäytyvät haastateltavien kouluarjessa positiivisina ja haastateltavien vähemmistöidentiteettiä tukevia asioina. Näiden tapahtumien tai toimintatapojen vaikutus haastateltavien elämään on nostettu esiin merkityksellisenä, ja hetket ovat voineet esimerkiksi helpottaneet yksinäisyyden tai stressin kokemusta, tarjota turvaa tai tuoda hyvää mieltä.

Haastateltavat mainitsivat kertomuksissaan erilaisia asioita niin koulukavereiden, opettajien, tuntemattomien ihmisten kuin erilaisten yhteisöjen vaikutuksista arkikokemuksiinsa. Yksi haastateltavien tarinoita yhdistävä tekijä oli pohdinta omista etuoikeuksista. Esimerkiksi oma koulumenestys koettiin asiana, joka saattoi suojata pahemmilta kokemuksilta ja tuoda turvaa erottumisesta seuraavalta syrjinnältä. Hyvän koulumenestyksen ja aktiivisen osallistumisen koulun toimintaan kuvattiin antaneen ”meriittejä”, joiden kautta sai vapautta pienelle joukosta erottumiselle sosiaalisesti hyväksytysti. Koulumenestys koettiin myös positiivisena ja stressiä vähentävänä asiana niin koulukavereiden kuin myös aikuisien suhtautumisen kautta.

*“... ja kukaan ei voinu silleen asettua mua vastaan koska mulla oli niin tosi sellainen kymppin tytön semmoinen status siellä.”*

*.--.-- vaikka ala-asteella niin osa niinku mun luokkalaisten vanhemmista olis niinku vähän silleen toivonut että niiden lapset olisi niinku viettänyt aikaa vaikka vapaa ajalla mun kanssa koska mulla oli niin semmoinen tunnollinen kymppin tytön status.”*

Tämän lisäksi yksilön hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavina asioina nähty ystävät ja turvalliset kaveriporukka, sekä vahva asema kaveripiirissä. Hyvän kaveriporukan kuvattiin antaneen liikkumatilaa itsensä ilmaisussa ja kaveriporukka saattoi tarjota turvallisen ympäristön sanoittaa ensi kertaa ääneen oman vähemmistöidentiteetin kokemuksia.

Ystävien toiminta nähtiin muutenkin tärkeänä arjen voimavarana. Eräänä esi-merkkinä hyvinvoinnin käännekohdasta mainittiin ystävä, joka suhtautui haastateltavan fyysiseen vammaan tiedostavan arkisesti, ja oli haastateltavan tukena, apuna ja puolustajana haastavissa tilanteissa. Ystävien merkitys koettiin suureksi erityisesti niissä tilanteissa, jossa vähemmistöön kuuluva joutui ilmaise-maan opettajalle kieltäytyvänsä osallistumasta johonkin luokan aktiviteetteihin vähemmistöidentiteettiin liittyvistä syistä. Tällöin jonkun kaverin hetkellinen kyky vetää huomio itseensä loi vähemmistöön kuuluvalla tilan esittää asiansa niin, ettei itse joutunut olemaan katseiden ja ihmettelyn kohteena arkaluontoi- sessa tilanteessa.

*“Ystävä 1 oli aina tosi niin kun merkittävä mun elämässä silleen niinku no varhaislapsuudessa tietenkun leikitään yleensä vaan mutta se niinku myös piti mun puolia ..-. ja mä rakastin sitä miten Ystävä 1 suhtautu mun sairauteen että jos mun meni polvi pois sijoiltaan niin se ei ruven- nut sillä hössöttämään tai panikoimaan vaan sitten se meni ja silleen ilmoittaa jollekin aikuiselle että nyt ”haastateltavan nimi” polvi meni pois sijoiltaan voisitko sä jeesata. ”*

Myös luokan hyvä ryhmähenki koettiin helpottavan painetta joukosta erottautu- misesta, ja kaverit, joiden seurassa tiesi lähtökohtaisesti kelpaavansa omana itse- nään tarjosivat mahdollisuuden hienoiseen joukostaerottautumiseen ilman pel- koa kiusatuksi tulemisesta.

Kaverit tai seurustelukumppanit olivat haastateltavien tarinoissa usein myös niitä ihmisiä, joiden seurassa hankalista asioista uskallettiin keskustella avoi- memmin, ja joiden seurassa uskallettiin tuoda omaa vähemmistöidentiteettiä esiin. Kavereiden pohdinnalla koettiin olleen vaikutusta siihen katseeseen, jolla nuoret katsoivat itseään ja eräs haastateltava kertoi esimerkiksi alkaneensa ym- märtämään omia tunteitaan ja seksuaalisuuttaan paremmin kuultuaan kaverinsa pohdintaa aiheesta.

Ystävien positiiviset reaktiot koettiin merkittäviksi erityisesti vähemmistöidenti- teetin ilmaisemisen tai ”kaapistatulon” hetkillä. Ystävien positiivisten tai neut- raalien reaktioiden lisäksi mukaviksi koettiin myös tilanteet, joissa muut aikuiset

kuten esimerkiksi kavereiden vanhempien positiivisesta reagoinnista haastateltavan vähemmistöstatuksen kuultuaan.

Kavereiden lisäksi myös muiden tuntemattomienkin samaa vähemmistöä edustavien ihmisten läsnäolo koulussa oli helpottanut haastateltavien kokemuksia. Eräässä tapauksessa toisen pitkän luokkakaverin luokalle saapuminen sai haastateltavan tuntemaan, että hän ei itse enää erottunut joukosta niin paljon. Turvallisuutta lisääväksi kokemukseksi mainittiin myös esimerkiksi muiden sisarusten läsnäolo samassa koulussa. Tämä muiden vertaisten olemassaolo helpotti vähemmistöön kuuluvien nuorten tietä koulumaailmassa esimerkiksi muiden opettajien ja oppilaiden valmiilla tietoisuudella tilanteesta, muiden samaan vähemmistöön kuuluvien tarjoamana vertaistukena, sekä kouluhenkilökunnan tietoisuuden tuomana suojana ennalta-arvaamattomia tilanteita vastaan.

Myös yleinen kouluhyvinvointi ja koulussa helposti pärjääminen koettiin hyvinvointia edistäviksi tekijöiksi. Hyvät arvosanat, lahjakkuus tai yleistieto, sekä opettajien taholta pidettynä oleminen nähtiin sosiaalisena valuuttana, joka suojasi syrjinnältä ja antoi vapautta oman erilaisuuden ilmaisemiseen uhraamatta omaa sosiaalista statusta tai muiden hyväksyntää. Erityisesti yläkoulun sosiaalinen status nähtiin muutenkin abstraktina asiana, jossa jokaiselle yksilölle eivät päteneet samat säännöt. Sosiaalisen toiminnan hyväksyttävyyttä saattoi myös vaihdella asuinpaikasta riippuen.

*“Etelässä päin niin näillä mun kavereilla on silleen paljon avarakatseisempi suhtautuminen kaikkeen koska niinku he näkee niin paljon enemmän erilaisia ihmisiä mitä itse näin siellä muutaman kymmenentuhannen ihmisen kotikaupungissa.”*

Eräs haastateltava toi esiin voimakasta kokemustaan siitä, että reissaaminen eteläsuomen suureen kaupunkiin voimaannutti ja auttoi jaksamaan omaa arkea huomattavasti pienemmässä ja kulttuuriltaan vähemmän avarakatseisessa kotikaupungissa. Viikonloppujen hetket, jolloin katukuvassa oli mahdollista nähdä itsensä kaltaisia ihmisiä, pääsi ilmaisemaan itseään ja olemaan vapautuneemmin kokonaisvaltaisesti oma itsensä antoivat voimaa selviytyä peruskoulun viimei-

sistä vuosista. Peruskoulun loppua kohti ajatus tulevaisuudessa siintävästä muutosta kohti etelää muovautui kiintopisteeksi ja pakokeinona siintäväksi päämääräksi, jota varten kannatti sietää arjen haasteita.

## 5.6 Merkityskokonaisuus 6: Minuus vähemmistökokemusten muovaamana

Tämän merkityskokonaisuuden alle ryhmittelin tutkittavien kertomusten pohjalta asioita, joiden juuret sijoittuvat peruskoulu-aikoihin, mutta joiden merkityksellisyyden hahmottaminen tai asiaan havahtuminen tapahtui vasta peruskoulun jälkeen.

*“Tavallaan niinku vapaus olla vapaa niinku aukesi sillä että sitten kun pääsi pois siitä sellaisesta tietystä kuplasta, mikä siellä oli. H4”*

Omien ihmisten ja turvallisen tilan löytyminen mainittiin merkityksellisenä hetkenä kaikissa tarinoissa. Kumppaneiden, ystävien ja turvallisten yhteisöjen vaikutus koettiin suureksi oman turvallisuudentunteen ja identiteetti-prosessin kannalta. Eräs haastateltava kuvasi voimakasta tunnekokemustaan siitä, että pienehköltä kotipaikkakunnalta siirtyminen kauemmas suureen kaupunkiin on tuonut elämään vapauden, turvallisuuden ja minäpystyvyyden tunteita. Tämä tunnekokemus oli kulkenut hänen mukanaan jo varhaisnuoruudesta peruskoulu-aikojen loppupuolelta saakka, ja mahdollisuus muutosta muualle lukion jälkeen mainittiin useaan otteeseen tärkeänä voimavarana arjessa selviytymiseen. Muutto muualle edusti haastateltavalle paikkaa olla hyväksytyksi oma itsensä, näkyvä ja onnellinen. Jo vierailut kaupungissa, jossa oli mahdollista sulautua joukkoon ja käydä anonyymisti lähikaupassa tapaamatta montaa ihmistä jotka tuntuvat tietävän omasta elämästä paljon, tuottivat haastateltavalle tunnetta vapaudesta ja kelpaavuudesta.



*“Vaikka mä oon silleen massasta poikkeava siellä mun kotikaupungissa niin mä en välttämättä ole sitä jossain muualla”*

*“Se (yhteenkuuluvuus) on ehkä semmoinen arvo mikä mua on vähän niinku myöhemmin käsittänyt kuinka tärkeää se on. Ja sitten kun mä oon löytänyt oman kaltaisia ihmisiä, niin mä oon ymmärtänyt sen tärkeyden mun elämässä.”*

Haastateltavat puhuivat myös yhteenkuuluvuuden merkityksestä ja siitä, kuinka aikuisiällä tavattu kumppani ja muut samanhenkiset ihmiset ovat lopulta tuoneet tunnetta siitä, että saa olla turvallisesti kuin kotonaan. Kaksi haastateltavaa mainitsivat myös liberaalin, erilaisuutta arvostavan ja vähemmistöaiheisiin perehtyneen kuplan luoman turvallisuudentunteen ja hetkittäisen illuusion siitä, että samankaltainen ajattelu olisi suuressa kasvussa myös muualla Suomessa. Toisaalta haastateltavat ilmaisivat myös huolen ja turvattomuuden tunteita yleisestä asenneilmapiiristä ja siitä, kun netissä itsen kanssa samankaltaisiin vähemmistöihin kuuluvia solvataan karkeasti.

Haastateltavat kertoivat vähemmistöstressin vaikuttavan omaan toimintaansa vielä edelleenkin. Vähemmistöidentiteetin paljastamisen hetket koettiin monen haastateltavan toimesta edelleen jännittäviksi. Osa haastateltavista tuo nykyään esille omaa identiteettiään vapaammin ja julkisemmin, toiset taas harkitsevat edelleen tarkasti uusiin ihmisiin tutustuessaan asian kertomista. Vähemmistöstatuksen olemassaolo kuvattiin asiana, joka on muovautunut monella tärkeäksi ja luontevaksi osaksi omaa identiteettiä ja elämäntarinaa. Ympäristön tarkkailu ja oman vähemmistöstatuksen tiedostaminen ovat kuitenkin tunteina vahvasti sisäistettyjä ja edelleen läsnä haastateltavien elämässä.

Kaikki haastateltavat nostivat esille vähemmistöstatuksen vaikutukset siihen, miten he kohtaavat ihmisiä elämässään vielä nykyäänkin. Vaikka monet haastateltavat kuvasivat aikuisuuden tuoneen vapautta ja itseluottamusta oman identiteetin esiintuomiseen, nuoruuden kokemukset ovat silti jättäneet jälkensä siihen tapaan, jolla omaa toimintaa ja asemaa saatetaan sosiaalisissa tilanteissa tarkkailla. Mielen taipumus pilkkoa omaa luonnetta ja identiteettiä, sekä näyttää itsestään vain valitsemiaan puolia istuu tiukassa, ja mielelle tuttu tapa analysoida

sosiaalisia tilanteita saattaa olla edelleen käynnissä turvallisenkin tuntuisissa tilanteissa. Haastatteluista nousi esille kokemus siitä, että vähemmistöidentiteetin omaavana ei oikein koskaan voi olla kokonainen, sillä mieli tekee jatkuvasti tiedostamattakin analyysiä siitä, mikä on sosiaalisesti hyväksyttävää missäkin tilanteessa ja miten itseään voi näyttää muille. Kouluaikeisten kokemusten vaikutus nykyelämään koettiin näkyvän myös niin mielen sisäisessä dialogissa, kuin kokonaisvaltaisessa tavassa olla ja kohdata uusia ihmisiä.

*“ne on semmoisia asioita jotka ehkä vaikuttaa mun elämään enemmän kuin mitä mä huomaan -- tai esim mä yritän olla... Tai viedä mahdollisimman vähän fyysisesti tilaa kanssakäymisissä tai sosiaalisissa tilanteissa, koska se tuntuu ehkä turvottomalta “*

Vähemmistöön kuuluvana aikuisena itsellä koettiin olevan myös vastuu kohdata muut ihmiset ymmärtäen ja hienovaraisesti, ilman oletuksia tai painostusta työntää muita ihmisiä yhteiskunnan tarkkarajaisiin lokeroihin. Erityisesti nuorempia ihmisiä kohdatessa pyrkimys turvallisenä aikuisena olemiseen korostui.

## 5.7 Yhteenveto ja yleinen merkitysverkosto

Tutkimusaineiston pohjalta muodostettiin yhteensä kuusi (6) merkityskokonaisuutta, jotka muodostavat yhdessä yleisen merkitysverkoston. Nämä merkityskokonaisuudet ovat nimeltään: 1) Vähemmistöidentiteetin muodostuminen, 2) Näkyvillä ja näkymättömissä, 3) Ympäristöä skannaamassa omana itsenään olemisen mahdollisuuksista, 4) Opettajan valtaa ja vastuuta, 5) Oma turvapaikka - arjen kuormitukselta suojaavat rakenteet ja 6) Minuus vähemmistökokemuksen muovaamana. Tässä kuudennessa alaluvussa kiteytän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja suuria linjoja.

Tässä tutkimuksessa keskiössä olivat haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset peruskoulusta vähemmistöön kuuluvan nuoren näkökulmasta. Aineiston

analyysi alkoi perusteellisella tutustumisella aineistoon, joka sisälsi aineiston literoinnin ja useat lukukerrat. Tämän jälkeen merkitysanalyysin vaiheet etenivät johdonmukaisesti lähtien yksilöllisten merkityskokonaisuuksien poimimisesta, edeten merkityskokonaisuuksien muodostamiseen, ja lopulta merkitysverkoston syntymiseen.

Analyysiluvun alussa esitetyssä taulukossa 2 esitellään erilaisten merkityskokonaisuuksien alle ryhmiteltyjä haastateltavien kertomuksia siitä, kuinka marginalisoituihin vähemmistöryhmiin identifioituvat haastateltavat kuvaavat peruskoulukokemustaan suomalaisessa koulumaailmassa. Haastateltavien kokemuksia taustoittavat niin varhaislapsuuden kokemukset, erilaiset sosiaaliset suhteet, kuin ympäriltä aistittu yhteiskunnan odotusten ja paineiden luoma taustakehys. Oman peruskoulukokemuksen sijoittuminen ajallisesti ja maantieteellisesti, ympärillä aistittu kansaopiskelijoiden homogeenisyys sekä samaistuttavien henkilöiden määrä ovat myös vaikuttaneet olennaisesti tutkittavien kokemuksiin heidän hyvinvoinnistaan ja turvallisuudentunteestaan peruskoulussa.

Tutkimuksen keskeinen tutkimustulos on, että vähemmistöön kuulumisen kokemus on ollut olennainen osa tutkittavien peruskoulukokemusta. Kokemus vähemmistöön kuulumisesta on ollut osa tutkittavien identiteettiä ja ollut näin ollen läsnä jatkuvasti, määrittäen tutkittavien vapautta ilmaista itseään ja identiteettiään vapaasti. Tämän tutkimusaineiston perusteella vähemmistöön kuuluva ihminen lukee jatkuvasti ympäristönsä viestejä ja pyrkii toimimaan elämässään niin, että selviytyisi sosiaalisista tilanteista ja tavallisesta arjesta mahdollisimman jouhevasti tulematta kohdelluksi huonosti vähemmistöasemansa vuoksi. Tämä tarkoitti käytännössä esimerkiksi asioiden kertomatta jättämistä, haastavista asenneilmapiiristä pois hakeutumista tai itsensä muokkaamista sosiaalisesti muuhun joukkoon sulautuvaksi.

Niin yksilön vähemmistöidentiteetti kuin myös kokemus peruskoulusta kokonaisuutena ovat vivahteikkaita kokonaisuuksia, joiden merkityksellisyys on riippuvaista hyvin monista tekijöistä. Tarinoista on huomattavissa, että tietyt tekijät ovat vaikuttaneet asuinpaikoista ja sosiaalisista ympäristöistä riippumatta vähemmistöön kuuluvien hyvinvointiin positiivisesti, kun taas toiset asiat ovat aktivoineet negatiivisia tuntemuksia. Esimerkiksi se, että peruskoulun oppitunnit eivät ole tarjonneet tarpeeksi tietoa vähemmistöistä, on vaikuttanut oleellisesti jokaisen haastateltavan identiteetin kehittymiseen, oman identiteetin poikkeavuuden kokemuksesta syntyneisiin paineisiin, sekä kokemuksiin vertaisten suhtautumisen jännittämisestä. Sen sijaan ympäristöstä aistittu sosiaalinen tuki, positiivinen representaatio erilaisista vähemmistöistä, muiden erilaisiin tai erityisesti oman vähemmistöryhmän kaltaisiin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden läsnäolo, opettajan vähemmistöpositiivinen asenne, sekä ystävien tuki vaikuttivat haastateltavien sosiaaliseen turvallisuudentunteeseen, sekä identiteetin kehitykseen positiivisesti esimerkiksi turvallisuuden tunteen, vertaistuen, itsensä paremman ymmärtämisen sekä oman identiteetin hyväksymisen kautta.

Yleisesti tutkimuksen tärkein tulos onkin se, että koulumaailman sosiaalisilla ilmiöillä on vaikutusta peruskoulua käyvän vähemmistöön identifioituvan nuoren peruskoulukokemukseen moninaisilla tavoilla, jotka voivat juontaa juurensa niin opettajien toimintaan, yleiseen kouluilmapiiriin sosiaalisiin normeihin, vertaisten asenteisiin, tai yleisesti kouluympäristössäkkin toistettaviin normatiivisiin oletuksiin. Vähemmistöön kuuluva nuori aistii ympäristöään jatkuvasti omana itsenään olemisen mahdollisuuksista, ja aistii herkästi ne tilanteet, joissa omaa vähemmistöstatusta ei ole sosiaalisesti turvallista näyttää. Vähemmistöön kuulumisen kokemus koettiin jatkuvasti liikkeessä olevaksi identiteetin osaksi, jonka rakentuminen on jatkunut vielä nykyhetkeen ja tulevaisuuteenkin saakka. Peruskoulu koettiin kokemuksena tärkeäksi ja pitkäksi osaksi elämää, ja sen aikaiset kokemukset ovat vaikuttaneet kokijoidensa olemukseen ja elämäntarinoihin ta-

voilla, joiden vaikutukset ulottuvat tapahtumisajankohtansa lisäksi tähän päivään saakka esimerkiksi sosiaalisten paineiden, oman käytöksen tarkkailun ja muita samoilta haasteilta suojaamaan pyrkivän käytöksen muodossa.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhtenäisessä linjassa Meyerin (1995) stressiteorian sekä vähemmistöaseman yhteiskunnallisuutta tarkastelevan tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tässä tutkimuksen tuloksena oli havainto siitä, että marginalisoituihin vähemmistöihin kuuluvat yksilöt joutuvat kohtaamaan elämässään syrjinnän ja väheksynnän kaltaisia toiseuttamisen tapoja yrittäessään selviytyä kouluarjessaan ja elämässään. Vähemmistöön kuuluvat yksilöt joutuvat usein sailailemaan identiteettiään tai peittämään tiettyjä puolia itsestään tullakseen hyväksytyksi ja suvaituksi sosiaalisissa ympäristöissään. Taustalla tähän on esimerkiksi vähemmistöstatuksen tuoma erilaisuuden pelko, syrjityksi tulemisen kokemukset, ulkopuolelta tulevat asenteet ja odotukset, sekä jatkuvat arjen mikroaggressiot. (Meyer, 1995; Meyer, 2003)

Myös Goffmanin (1990) vähemmistöasemaa käsittelevän teoria tukee tutkimuksen tuloksia. Goffmanin (1990) stigmatetorian mukaan jokainen ihminen tulee jatkuvasti lokeroituksi erilaisiin yhteiskunnallisiin lokeroihin, ja tulee kohdelluksi muiden näihin lokeroihin liittämien ennakko-oletusten muovaamalla tavalla. Tässä tutkimuksessa tämä ulkopuolelta tuleva oman sosiaalisen roolin määrittely nähtiin jatkuvasti tiedostettuna ja arjessa läsnä olevana asiana. Vähemmistöön kuuluvan yksilön mahdollinen mahdollisuus tulla lokeroituksi valtaväestöön nousi tuloksissa toistuvasti esille, sillä valtaväestöön sulautuminen koettiin etuoikeutena ja sosiaalista elämää helpottavana asiana. Oman vähemmistöstatuksen näkyvissäolo oli asia, jota vähemmistöön kuuluva halusi itse hallita mahdollisuuksiensa mukaan, ja tilanteet, joissa oma vähemmistöstatus nousi esille haastateltavan tahtomatta koettiin epämukaviksi ja stressiä aiheuttaviksi.

Marginalisoitujen vähemmistöstatusten kirjo on laaja, ja jokaisella henkilöllä on oma suhteensa ympäristöönsä ja omaan identiteettiinsä. Ympäristön vaikutus vähemmistöön kuuluvan ihmisen mahdollisuuksiin ilmaista omaa vähemmistöidentiteettiään vapaasti oli suurta. Ystävien ja muiden läheisten ihmisten tuki, ympäristöstä luetut positiiviset ja negatiiviset viestit, opettajan ja kouluhenkilökunnan vähemmistötietoinen kohtaamistyyli, sekä oman persoonan yleinen sopivuus sosiaaliseen ympäristöön olivat esimerkkejä vähemmistöön kuuluvan yksilön arkeen vaikuttavista rakenteista ja tekijöistä. Kaiken kaikkiaan normiin kuulumattomuus aiheutti vähemmistöön kuuluvalla yksilöllä uhan ympäriläolevien ihmisten negatiivisesta reagoinnista vähemmistöstatuksen ilmenemistä kohtaan, ja tarpeen pitää oman identiteettinsä piilossa tai vain pienen ihmisjoukon tiedossa. Lindman puhuu vähemmistöidentiteetin esiintulosta liittäen kokemuksen pelkoon nöyryytyksestä sekä katseen kohteena olemisesta, tai yhteisöstä ulos sulkemisesta. (Lidman, 2011, 37, 43). Lidmanin mukaan esimerkiksi häpeä on kytköksissä nimenomaan näihin edellämainittuihin tunteisiin, ja siksi se ohjaa usein kantajaansa pysymään näkymättömissä tai piilossa (Lindman, 2011, 37, 43). Vähemmistöön kuuluvan ihmisen pelko koulussa tapahtuvasta syrjinnästä, kiusaamisesta ja ulkopuolelle jäämisestä olivat seurausta sosiaalisen ympäristön sanallisten ja sanattomien viestien lukemisesta. Peruskoulu koettiin ympäristönä monimutkaiseksi ja sosiaaliselta hierarkialtaan haastavaksi lukea, mutta selvää oli se, että negatiivisella tavalla erottuminen koettiin huonona, vältettävänä ja pelottavana asiana. Vähemmistöön kuuluva yksilö on alttiina oman vähemmistöryhmänsä arvostelulle, ja pitää yllä jatkuvaa kuormitusta siitä, milloin itse tulee jälleen kohdeksi näkyvästi erilaisena.

Goffmanin (1986/1963) mukaan yksilön tai ryhmän poikkeavuus yhteiskunnan tai sosiaalisen ympäristön normeista saattaa aiheuttaa leiman tai stigman. Goffmanin (1986/1963) teorian ytimessä ovat käsitteet "normaalista" ja "poikkeavasta", joiden määritelmä ei ole muuttumaton rakenne, vaan tilanteesta ja yhteiskunnan tilasta riippuvainen sosiaalinen prosessi. Tämä normaalin ja poik-

keavuuden suhteellisuus nousi esille suuressa määrin tässä aineistossa sen muodossa, kuinka vähemmistöön kuuluvat toivat esiin jatkuvaa kokemustaan ja tarvettaan ympäristönsä jatkuvasta tunnustelusta omana itsenään olemisen mahdollisuuksista. Normaaliksi määritellyt, eli odotuksia ja yleisesti hyväksytyjä toimintatapoja ja ihanteita vastaavat ominaisuudet saattoivat koulukontekstissa vaihdella ja tietyissä hetkissä ”normaaliuden” kuplaa saattoi olla mahdollista puhkaista ja venyttää. Kuitenkin oli myös selvää, että tietyt rakenteet kuten esimerkiksi voimakas heteronormatiivisuus ja rakenteissa elävän homofobian aikaansaama seksuaalivähemmistöjen poikkeavuuden kokemus olivat normeja, joista poikkeaminen olisi voinut vaikuttaa omaan sosiaaliseen statukseen ja kouluhuvinvointiin negatiivisesti.

Marginalisoituihin vähemmistöihin kuuluvat ihmiset pohtivat paljon omaa identiteettiään, ja olivat hyvin tietoisia siitä, mikä yhteiskunnan ja ympäröivien ihmisten asenne omaa vähemmistöä kohtaan oli. Identiteetin läsnäolon kokemus nousi voimakkaampana esiin tilanteissa, joissa oma vähemmistöstatus oli ristiriidassa ympäristön vaatimusten tai odotusten kanssa tai vaihtoehtoisesti tilanteissa, joissa vähemmistöstatuksen paljastuminen pelotti. Tämä stigmatisoinnin pelko johti usein vähemmistöstatuksen piilotteluun, joka saattoi näyttäytyä esimerkiksi itsensä pienentämisenä, sosiaalisesti tilan viemisen välttelemisenä tai eristäytymisenä ja kiusaamisen pelkona. Erityisen voimakkaasti nämä kokemukset näkyivät niillä vähemmistöjen edustajilla, joilla oma vähemmistöstatus oli erityisen näkyvä. Tämä ilmiö kulkee käsi kädessä Meyerin (2003) vähemmistöstressiteorian proksimaalisimman stressitekijän, eli sisäistetyn itsesyrjinnän, kanssa.

Vähemmistöön kuulumisen kokemus peruskoulumaailmassa oli monivivahteinen ja tarinana vaihteleva. Kouluterveyskyselyiden mukaan esimerkiksi seksuaalivähemmistöihin kuuluvilla nuorilla on useammin ongelmia hyvinvoinnin eri osa-alueilla, mutta kaikki samaan vähemmistöön kuuluvat nuoret eivät suinkaan voi huonosti (Sares-Jäske, Jehkoi, Rantanen & Lehtonen, 2024, 1). Esimerkiksi



transnuorten elämäntyytyväisyyteen vaikutti kouluterveyskyselyn (2023) mukaan muun muassa vähintään yhden läheisen ystävän omistaminen, kokemukset luokka- tai koulu yhteisöön kuulumisesta, oikeudenmukaisesti kohdelluksi tulemisesta opettajan toimesta, sekä myönteisen palautteen ja avun tarvittaessa saaminen (Sares-Jäske, Jehkoi, Rantanen & Lehtonen, 2024, 3). Tämän tutkimuksen tuloksissa jokainen edellämainituista tekijöistä mainittiin vähemmistön kuuluvan nuoren elämäntyytyväisyyttä ja kouluhyvinvointia lisääväksi tekijäksi. On myös tärkeää huomioida, että moninaisten vähemmistöstressiäkin aiheuttavien rakenteiden vaikutus ei ole jokaiseen marginalisoituun vähemmistöön kuululle samanlainen, sillä jokaisen ihmisen peruskoulukokemus on monimuotoisten vivahteiden ja arjen hyvinvointia tukevien rakenteiden summa.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi**

Perttula (1995) ja Lehtovaara (1992) näkevät tutkittavan ilmiön perusrakenteiden ja tutkimusmenetelmän vastaavuuden yhtenä ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin keskeisimmistä lähtökohdista. Esimerkiksi tutkimuskysymysten luominen sekä sopivan tutkimusmetodin valitseminen, sekä muokkaaminen tutkimuksen luonteeseen sopivaksi ovat hetkiä, joissa tutkijan päätäntävalta ja käsitys tutkimastaan ilmiöstä korostuvat. Tästä syystä tutkijan on oltava tietoinen myöskin niistä ajatuksistaan ja arvoistaan, jotka toimivat tiedostamattomana tutkijan toiminnan taustalla. (Perttula, 1995, Laine, 2018.)

Tämän tutkimuksen luotettavuuden pohjana toimi tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa tutkijana pyrin jatkuvaan itsereflektioon ja kriittisen kyseenalaistavaan

lähestymistapaan. Tämä tutkijan esiymmärryksen jatkuva tarkastelu ja arviointi on keskeinen osa fenomenologista tutkimusperinnettä, ja sen tarkoituksena on vähentää tutkijan tiedostamattoman puolen vaikutusta tutkimukseen (Perttula, 1995; Laine, 2018).

Halusin käyttää aikaa tutkimusmetodin valintaan varmistaakseni, että käyttämäni aineistonkeruu- ja analyysikeinot palvelevat parhaiten tutkimuksen tarkoitusta. Valitsin lopulta tutkimusaineiston keräämistavaksi narratiivisen haastattelumenetelmän, sillä se mahdollisti luonnollisen keskustelun haastateltavien kanssa sekä aidot vastaukset ilman haastateltavien tietämystä metodologisista yksityiskohdista tai tutkimani ilmiön tarkkarajaisesta luonteesta. Toteutin haastattelut pyrkien ymmärtämään tutkittavien kertomien tarinoiden ydintä ja antamaan tutkittavien tarinoille tilaa elää ja muotoutua omanlaisikseen. Haastatteluaineiston validiteettia edistääkseni tein huolellisen haastattelu suunnitelman, sekä pidin haastattelujen ajan haastattelupäiväkirjaa, jolla pyrin refleктоimaan omia ajatuksiani haastattelu prosessin varrella, sekä välttämään omien ennakkoletusteni vaikutusta haastattelu jien tarinoiden tulkin nassa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 189). Haastatteluissa pyrin varmistamaan tutkittavien turvallisuuden kokemusta painottaen tutkittavien anonymiteetistä huolehtimista, sekä haastattelu hetken emotionaalisesti turvallista tilaa.

Litteroin haastattelut tarkasti ja pidin ne erillään toisistaan omina kokonaisuuksinaan, joihin perehdyin useaan kertaan ennen analyysivaiheen aloittamista. Näin pyrin välttämään ennakkoletuksia ja saamaan aineistosta mahdollisimman autenttisen. Analysointivaiheessa koin toisinaan myös epävarmuutta itselleni uuden fenomenologisen analyysimenetelmän äärellä, mutta palattuani usein takaisin aineiston äärelle, ja löydettyäni muutaman selkeän avainteeman sain varmuutta rajata epäolennaisuuksia pois keskittyäkseni tutkimusaineiston keskeisimmän ja merkityksellisimmän annin äärelle. Analyysivaiheessa pidin suurimpana prioriteettinä sitä, että haastateltavien tarinoiden täytyy saada olla loppuun asti autenttisia ja saada säilyttää omaleimainen ytimensä. Tästä syystä

koin aineistositaattien sisällyttämisen tutkimusten tuloksiin tärkeäksi, ja tutkimuksen luotettavuutta lisääväksi tekijäksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut ymmärtää tutkittavien yksilöiden sen hetkistä merkitysmaailmaa. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei yleisestikään ole tuottaa universaalisti yleistettävää tietoa, vaan tarkastella yksilöä ja hänen kokemuksiaan, sekä pyrkiä tekemään "jo tunnettua ilmiötä tiedetyksi" (Laine, 2015, 34). Tämän ilmiön mahdollistaminen on vaatinut jatkuvaa vuoropuhelua tutkimusaineiston ja tutkijan välillä koko tutkimusprosessin ajan, ja jatkuvan muutoksen hyväksyminen ja ennakko-oletuksista luopuminen on ollut suuri osa tätä tutkimusprosessia. Tämä tutkimusprosessin eläminen on kuitenkin mahdollistanut jatkuvan palaamisen tutkimuskysymysten ja tutkimustulosten pätevyyden arvioimisen äärelle läpi koko kirjoitusprosessin.

### 6.2.1 Jatkotutkimusaiheet

Tämä opinnäytetyötutkimus sijoittuu tarkkarajaiselle aihealueelle, josta tämän opinnäytetyöprosessin alkuaikoina ei ole juurikaan ollut löydettävissä muuta tutkimuskirjallisuutta suomeksi. Tutkimuksellista tietä on siis vielä runsaasti edessämme kartoitettavana, ja tästä syystä toivon tämän opinnäytetyön toimivan keskustelunavauksena yhteiskuntatieteiden hyödyntämisestä apuna kasvatustieteen kentällä esiintyvän ilmiön tarkasteluun.

Vähemmistöaseman vaikutus oppilaiden peruskoulukokemukseen on ilmiö, jonka tutkimisen koen todella tärkeäksi. Vähemmistöidentiteetti on läsnä kokioidensa elämässä jatkuvasti, ja pienilläkin muutoksilla voi olla suuret vaikutukset vähemmistöasemassa olevan nuoren elämään ja peruskoulukokemukseen kokonaisuudessaan. Tulevaisuudessa tutkimusta olisi tärkeää tehdä siitä, millai-

set toimintatavat ja rakenteet kouluissa aiheuttavat marginalisoituihin vähemmistöihin kuuluville oppilaille stressiä ja epämukavuuden kokemusta. Luonteva jatkumo tutkimukselle olisi myös sen kartoittaminen, mitä kouluissa voitaisiin tehdä ennaltaehkäistäksemme erilaisista vähemmistötaustoista tulevien oppilaiden eriarvoisuutta lisääviä tai epämukavuutta aiheuttavia tilanteita.

Kohdistetumpaa tutkimusta tarvitaan myös kartoittamaan kunkin vähemmistöryhmän kokeman vähemmistöstressin ominaispiirteitä ja kipupisteitä, jotta opetusmateriaaleja ja arjen toimintaohjeita saataisiin muokattua edistämään jokaisen kuratoituja tarpeita. Lopuksi haluan vielä nostaa tärkeäksi jatkotutkimusaiheeksi sen selvittämisen, mitä ovia vähemmistöstressin kokeminen potentiaalisesti sulkee yksilöiden elämänpolulla.

## 7 LÄHTEET

- Akatemia, S. (1987). Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuojat. Suomen Akatemian julkaisuja. 1.
- Alasuutari, M. (2003). Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. *Gaudeamus*.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998) Identity as an Achievement and as a Tool. Teoksessa Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.) *Identities in Talk*. SAGE. 2.
- Aji, L. M., Atumba, J. B., & Jirah, F. U. (2024). Disablist Bullying.
- Black, L. L., & Stone, D. (2005). Expanding the definition of privilege: The concept of social privilege. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33(4). 243 – 255.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of anxiety disorder*, 41. 5.
- Center, P. R. (2018). Being Christian in Western Europe. Last modified. 33, 67.
- Carastathis, A. (2008). The invisibility of privilege: A critique of intersectional models of identity. *Les ateliers de l'ethique*, 3(2), 23 – 28.
- Durkheim, É. (1961). *Moral Education: a study in the theory and application of the sociology of education*. The Free Press of Glencoe, Inc. 73 – 75, 80 – 83.

- EIGE - European Institute for Gender Equality. (2023). Gender equality index. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2023/FI>. (Luettu 4.5.2023.)
- Eskola, J., Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. 17.
- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2023). Minority stress theory: Application, critique, and continued relevance. *Current Opinion in Psychology*, 101579.
- Gergen, K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction*. SAGE. 45.
- Goffman, E. (1971) *Arkielämän roolit. The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959. WSOY. 36–38.
- Goffman, E. (1990). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Original American edition. Penguin. 11 – 12.
- Green, L. (2018). Negative racial stereotypes and their effect on attitudes toward African-Americans. *Jim Crow Museum*. 2.
- Gubrium, F. & Holstein, J. A. (2001) Introduction: Trying Times, Troubled Selves. Teoksessa Gubrium, F., James A. & Holstein, J. A. (toim.) *Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World.*: Oxford University Press, 2–20
- Hall, S. (1999) *Identiteetti*. Vastapaino. 190.
- Heikkinen, H. L. (2000) *Tarinan mahti : narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka : Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu* 25. 4, 7.

- Heikkinen, H. L. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. 121 – 122.
- Helkama, K. (2015). Suomalaisen arvot: Mikä meille on oikeasti tärkeää? *Suomalaisen kirjallisuuden seura*. 5 – 8.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. PS-kustannus. 139.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu*. Gaudeamus. 15.
- Jaskari, O. & Keski-Rahkonen, A. (2021). Vähemmistöstressi uhkana seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen terveydelle. *Duodecim*. 1781 – 1787.
- Jokisalo, J. & Simola, R. (2009). *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Joensuun yliopisto.
- Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T. & Klemetti, R. (2020). Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi. *Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Juhila, K. (2004b). Talking Back to Stigmatized Identities. *Qualitative Social Work* 3(3), 259 – 75.
- Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., ... & Aittasalo, M. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen

loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Teoksessa Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta.

Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. 74–88.

Koskinen, M. (2014). Mikroaggressiot ja selviytymisstrategiat aikuisten kansainvälisesti adoptoitujen kokemuksissa. Teoksessa Koskinen, M., Sarkkinen S-M. & Svala, M. (toim.) Kansainvälinen adoptio Suomessa - Tutkimusnäkökulmia adoptioon. Jyväskylän yliopisto. 86–88.

Kulmala, A. (2006). Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Tampere University Press, Acta Universitatis Tamperensis. 61.

Kuula, A. (2006). Tutkimuseetiikka. *Elore*, 13(2). 201–207.

Kuusela, P. (2006). Realismi ja sosiaalisen identiteetin episteeminen status. Teoksessa *Minuus ja identiteetti*. 42.

Lillehammer, G. (2010): Introduction to Socialisation: Recent Research on Childhood and the Children in the Past. Teoksessa Lillehammer, G (toim.) *Socialisation: Recent Research on Childhood and the Children in the Past*. (toim.) Lillehammer, G. University of Stavanger, Museum of Archaeology. 13.



- Laaksonen-Tervaoja, E., Jokikokko, K., & Stevenson, J. (2021). Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä: Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa. Opetushallitus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus: Jyväskylä. 25 – 59.
- Lidman, S. (2011). Häpeä: Nöyryyttämisen ja häpeän jäljillä. Porvoo: Bookwell Oy. 37 – 43.
- Lidman, S. (2015). Väkivaltakulttuurin perintö. Sukupuoli, asenteet ja historia. Helsinki: Gaudeamus. 37,43.
- Luoto, J. (2020). PELIMO: opettajan opas.
- Majlander, S., Lehtonen, J., Luopa, P., Sares-Jäske, L., Teräsaho, M., Vihtari, J., Nenonen, T., Hyvärinen, A. & Klemetti, R. (2022). Sateenkaarinuoret poikkeusaikana. Teoksessa Kekkonen, M., Gissler, M., Känkänen, P. & Isola A. M. (toim.), Poikkeuksellinen nuoruus korona-aikana. Nuorten elinolot -vuosikirja 2022. Valtion nuorisoneuvosto. 179 – 196.
- Matikainen, J. (2020). Sosiaalisen identiteetin näkökulma vuorovaikutukseen. 88.
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 38 – 56.

- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674.
- Meyer, I. H., Russell, S. T., Hammack, P. L., Frost, D. M., & Wilson, B. D. (2021). Minority stress, distress, and suicide attempts in three cohorts of sexual minority adults: A US probability sample.
- Moilanen, P., Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus. 43–61.
- Nadal, K. L., Whitman, C. N., Davis, L. S., Erazo, T., & Davidoff, K. C. (2016). Microaggressions toward lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and genderqueer people: A review of the literature. *The journal of sex research*, 53(4-5), 488–508.
- Newcomb, M. E. & Mustanski, B. (2010) Internalized homophobia and internalizing mental health problems: a meta-analytic review. *Clin Psychol Rev* 2010. 19–29.
- Opetushallitus (2021). Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oikeudet-ja-velvollisuudet-perusopetuksessa> (Luettu 2.5.2024)
- Opetushallitus, OPH. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 15–16.
- Overstreet, Nicole. M. & Quinn, Diane M. (2013) The Intimate Partner Violence Stigmatization Model and Barriers to Help Seeking. *Basic and applied social psuchology*, 35. 10.

Peruskoululaki 628/1998. Luku 1, artikla 2.

Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. 95.

Pratt, A., & Fowler, T. (2022). Deconstructing bias: Marginalization. *NIH Connection*. 13, 145.

Puttonen, S. (2006). Stressin fysiologiset vaikutukset. *Medicine*, 67(1). 29-30.

Pälli, P. (2003). Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina. Tampere University Press. 34 – 35, 59 – 60.

Rantala, R. (2024). Monimuotoisuus lisää yritysten tuottavuutta, ja siksi erilaisuutta kannattaa vähintään sietää. *Helsingin Sanomat*.

Raunio, K. (2006). Syrjäytyminen: Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. *Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto*. 54.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods*. Sage Publications.

Rimpelä, A., & Karvonen, S. (2010). Koulun ja asuinalueen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Teoksessa: Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? 33 – 35.

Riihinen, E. (2024). Teoston selvitys: Liki puolet musiikkialan ammattilaisista on harkinnut alanvaihtoa syrjinnän takia. *Helsingin Sanomat*.

- Romas, J. A. Sharma, M. (2022). Understanding stress. Practical Stress Management (Eighth Edition)
- Sares-Jäske, L., Jehkoi, A., Rantanen, E. & Lehtonen, J. (2024) Transnuorten tyytyväisyys elämään – voimavaratekijät liittyvät hyviin ihmissuhteisiin ja arvostavaan vuorovaikutukseen. THL - Tutkimuksesta tiiviisti 5/2024.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 1.5.2024).
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Artikkeliteoksessa: Minuus ja identiteetti. Tampere 2006. 174 – 175.
- Sares-Jäske, L., Czimbalmos, M., Majlander, S., Siukola, R., Klemetti, R., Luopa, P. & Lehtonen, J. (2023). Gendered Differences in Experiences of Bullying and Mental Health Among Transgender and Cisgender Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(8), 1531 – 1548.
- Schermerhorn, R. A. (1956). Power as a primary concept in the study of minorities. *Social Forces*, 53 – 56.
- Seta. (2016). Sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus – opitaan yhdessä! <https://seta.fi/tue/opas-opettajille/>. (Luettu 2.5.2024)
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. Teoksessa Lyons, E. & Coyl, A. (toim.) *Analysing qualitative data in psychology*- Sage. 202 – 221
- Solórzano, D., Ceja, M. & Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial mi-

- croaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education* 69 (1/2). 60 – 73.
- Spiegelberg, H. (1982). *The Phenomenological Movement*. Hague: Nijhoff, 651 – 700.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life. Implications for clinical practice. *American Psychologist* 62 (4), 271–286
- Step toe, A. & Kivimäki, M. (2012). Stress and cardiovascular disease. *Nat Rev Cardiol* 2012;9. 360 – 70.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press. Cambridge. 66 – 67.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*: 33 – 47.
- THL. (2023). Radikalisoitumiseen liittyvää käsitteistöä. Arvot, Identiteetti, Polarisaatio, Sisäryhmä ja ulkoryhmä, Vihapuhe.: <https://thl.fi/aiheet/vakivalta/tyon-tueksi/ratti-tukityokalu-radikalisoitumiseen-liittyvan-tuen-tarpeen-arviointiin/radikalisoitumiseen-liittyva-kasitteisto> [Luettu 25.3.2024]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. 73 – 76, 88
- Tyler, I., & Slater, T. (2018). Rethinking the sociology of stigma. *The Sociological Review* (Keele), 66(4), 721 – 743.

Valve, U. (2008). Unen merkitys sairauksien synnyssä. *Duodecim*, 124, 695 – 701.

Virokannas, E. (2004.) Normaalin rajan molemmilla puolilla. Tutkimus huumehoitoyksikön nuorten identiteettien rakentumisesta. *Stakes, tutkimuksia* 144. nanda

Worley, D.T. (2021) Tajfel and Turner Intergroup Conflict Theories 1997. 1 – 3.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (n.d.). Syrjintä.

<https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/syrjinta> (Luettu 20.4.2024)

# LIITTEET

## LIITE 1

# HAASTATTELU PRO GRADU –TUTKIMUK- SEEN

Hei, sinä alle 25-vuotias aikuinen! Oletko kohdannut koulutaipaleesi aikana tilanteita, joihin on liittynyt pelkoa, uhkaa tai jännitystä vähemmistöstatukseksi vuoksi?

Olen 24-vuotias luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelija, ja teen pro gradu-tutkielmaa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan laitokselle. Kerään parhaillaan tutkimusaineistoa graduani varten ja etsin haastateltaviksi 18-25-vuotiaita ihmisiä, jotka ovat kuuluneet jonkinlaiseen vähemmistöön alakouluaikana. Olen kiinnostunut erityisesti yhteiskunnallisesti marginalisoitujen tai syrjittyjen vähemmistöjen edustajien kokemuksista ja siitä, miten peruskouluaiikainen vähemmistöstressi on vaikuttanut kokijansa hyvinvointiin ja peruskoulukokemukseen.

Haastattelut tulevat olemaan hyvin keskustelunomaisia, ja niissä saa tuoda esille asioita joita itse kokee tärkeäksi ja hyväksi tuoda esille. Olen kiinnostunut kuulemaan haastateltavan omia kokemuksia esimerkiksi siitä, miten ja millaisissa tilanteissa oma vähemmiryhmään kuuluminen on altistanut epämiellyttäville tai stressaaville tilanteille peruskoulussa. Tarvitsisin monenlaisista taustoista tulevia haastateltavia, joten haastateltavan vähemmistötaustaksi soveltuu monenlainen kokemus. Haastateltavan ei tarvitse valmistautua haastattelutilanteeseen etukäteen tai olla perehtynyt ilmiöön, riittää että tulet omien muistojesi ja kokemustesi kokemusasiantuntijana. 😊

Tutkimukseen osallistuvien haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina etäyhteyden (kuten esimerkiksi Zoomin) kautta. Haastattelut tammi-helmikuussa, ja haastattelun kesto tulee olemaan noin puoli tuntia. Haastattelut nauhoitetaan analysointia varten ja materiaalia käytetään ainoastaan tutkimukseen. Haastateltavien henkilöllisyys tulee säilymään anonyymina koko tutkimuksen ajan, eikä osallistujia ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Aineisto myös anonymisoidaan ja hävitetään tietoturvallisesti tutkimuksen päätyttyä.

Olisin erittäin iloinen, jos olisit kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen. Voit olla yhteydessä minuun alla olevien yhteystietojen välityksellä, jotta voimme sopia haastatteluajasta. Kerrothan yhteyttä ottaessasi lyhyesti omasta näkökulmastasi tai vähemmistötaustasta, josta käsin maailmaa katsot. Vastaan mielelläni myös mahdollisiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

[xxxxxx@student.jyu.fi](mailto:xxxxxx@student.jyu.fi)  
puh. xxxxxxxx

Ystävällisin terveisin,  
Beata Telkki

## LIITE 2



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

**SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

*Peruskoulumaailmassa koettu vähemmistöstressi varhaisaikuisten puheenvuoroissa*

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää tai lopettaa osallistumiseni tutkimukseen. Tästä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen tai lopettamiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn, että minulta kerätään tietoja ja aineistoja tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

**Vahvistan**, että olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä. Olen siten saanut riittävät tiedot tutkimuksen sisällöstä, sen kulusta ja mitä se minun osaltani tarkoittaa samoin kuin henkilötietojeni käsittelystä. Henkilötietojani käsitellään lain mukaisella yleisen edun perusteella.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Minua ei ole painostettu tai houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

**Olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen / niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".**

**Kyllä**

**Ei**

[ ] Klikkaamalla tätä ruutua ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen / niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

**Yhteystiedot:**

Beata Telkki

puh. XXXXXXXXXXXX

e-mail: [xxx@xxx.fi](mailto:xxx@xxx.fi)



Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvalisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

Jyväskylän yliopiston ihmistieteiden eettinen toimikunta