

1035/99

7624.

## MAAHANMUUTTAJAN SOPEUTUMINEN PERUSKOULUUN

Luokan sosiaalisen tuen merkitys maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa kolmannella luokalla

OUTI NYYSSÖNEN

TERO OJALA

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 1999  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

**Jyväskylän yliopisto**  
**Opettajankoulutuslaitos**

Opettajankoulutuslaitoksen määrääminä tarkastajina esitämme kunnioittavasti seuraavan lausunnon **Outi Nyyssösen ja Tero Ojalan** pro gradu -tutkielmasta **"Maahanmuuttajan sopeutuminen peruskouluun. Luokan sosiaalisen tuen merkitys maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa kolmannella luokalla"**.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten maahanmuuttajaoppilaat ovat sopeutuneet kouluun ja tutkia sitä, miten luokkatoverit omalla palautteellaan tukevat maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista koululuokkaan. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tärkeä. Opinnäytetyöksi aihe on haastava erityisesti tutkimuseettisistä näkökulmista.

Kulttuuriin sopeutuminen on työn laaja-alainen sosiologinen lähtökohta. Sosiologisen ja yhteiskuntapoliittisen lähdemateriaalin valinta on ehkä ollut satunnaista. Tutkimus kohdennettiin identiteetin rakentumiseen. Tässä yhteydessä nostettiin esiin persoonallisuuden psykologia. Taustateorianä on transaktioanalyysin vuorovaikutusteoriaa. Teorian kerrostuneisuus osoittaa hyvää perehtyneisyyttä alan kirjallisuuteen. Tämä mahdollistaa teoriaan tukeutumisen tutkittavista henkilöistä saadun empiirisen tiedon tulkinnoissa. Tämä näkyy myös johtopäätösten yleistävässä muodossa.

Käsitteet määritellään tarkasti ja huolellisesti. Myös arkikielessä käytetyt termit on katsottu aiheelliseksi kuvata. Tämä edistää tarkkaa merkitysten välittymistä tutkijoilta lukijalle.

Ongelmanasettelu on hallittu, realistinen ja pohjautuu vankkaan teoriaosaan ohjaten myös raportointia. Tutkielman rakenteesta muodostuu näin ollen selkeä ja johdonmukainen.

Aineisto on kerätty triangulatiivisesti observoimalla luokkatilannetta, haastatteleamalla oppilaita ja käyttämällä sosiometrisiä menetelmiä. Observointi toteutettiin etnografisesti tehden havaintoja luokkatilanteessa osallistuen. Oppilaiden vuorovaikutusta myös videoitiin pari- ja ryhmätyöskentelyn aikana. Haastattelua syvennettiin esittämällä oppilaalle nauhoitettuja toimintatilanteita. Aineiston käsittelyssä käytettiin toisiaan täydentäen kvalitatiivisille tutkimukselle ominaista ymmärtävää ja tulkinnallista otetta ja tulkinnat perusteeltiin kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaisella esiintymistiheyksien taulukoinneilla ja graafisilla esityksillä. Tekstiosaa täydentää liiteosan hyvin raportoitu kvantitatiivisen tiedon kooste.

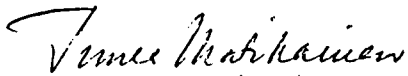
Tutkimuksen luotettavuutta on pohdittu laajasti työn eri vaiheissa. Tutkijoiden kypsyyttä osoittaa tutkimuseettisten näkökohtien asettaminen ensisijaiseksi.

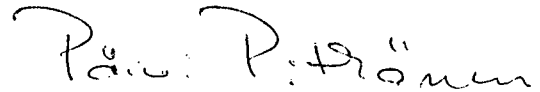
Raportoinnin tieteelliset pelisäännöt, muodolliset seikat ja kieliasu on hallittua ja virheetöntä.

Tutkielma kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen merkitykseen maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisessa. Se antaa viitteitä opettajan ratkaisevasta asemasta luokkailmapiirin luojana. Tutkielma lisää tietoa maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta ja antaa viitteitä opettajankoulutuksen kehittämiseen. Tutkimusta tarvitaan opettajan vuorovaikutuksellisten hallintakeinojen kehittämisen tueksi.

Esitämme, että Outi Nyyssösen ja Tero Ojalan pro gradu - tutkielma hyväksyttäisiin arvolauseella **magna cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 8. kesäkuuta 1999

  
Tuula Matikainen  
Kasvatustieteiden tohtori

  
Päivi Pitkänen  
Lehtori, KL

Nyyssönen, O. & Ojala, T.

Maahanmuuttajan sopeutuminen peruskouluun.

Luokan sosiaalisen tuen merkitys maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa kolmannella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Kevät 1999.

101 sivua + liitteet.

## TIIVISTELMÄ

Maahanmuuttaja joutuu uuteen kulttuuriin sopeutuessaan määrittämään uudelleen identiteettiään. Luokkatovereiden sosiaalinen tuki on tärkeää maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisessa, sillä lapsi tarkentaa identiteettiään pitkälti vertaisryhmän edustajilta saamansa palautteen kautta. Tutkimuksen tavoitteena olikin ensin selvittää, miten maahanmuuttaja on sopeutunut luokkaan ja se jälkeen tutkia, tukevatko luokkatoverit maahanmuuttajan sopeutumista palautteellaan. Taustateorioina käytettiin transaktioanalyysin vuorovaikutusteoriaa sekä teorioita kulttuuriin sopeutumisesta.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Syvällistä tietoa tutkittavan luokan vuorovaikutuksesta pyrittiin saamaan etnografiselle tutkimukselle tyypillisen observoinnin avulla. Observoinnin tukena käytettiin myös sosiometristä mittausta ja haastatteluja. Tutkimusjoukkona oli yksi kolmas luokka, johon oli integroitu neljä maahanmuuttajapoikaa. Pojista yksi oli virolainen ja kolme oli Irakin alueelta muuttaneita kurdeja. Tutkimustulokset osoittivat maahanmuuttajaoppilaiden yhtä kurdipoikaa lukuunottamatta sopeutuneen huonosti luokkaan. Kaksi pojista oli selvästi luokan syrjityimpiä. Myös maahanmuuttajien saamat palautteet olivat samansuuntaisia. Luokkatoverit tukivat palautteellaan vain luokkaan sopeutunutta poikaa. Kaksi syrjityä poikaa saivat hyvin kielteisiä henkilöön kohdistuvia palautteita luokkatovereiltaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet sosiaalisten suhteiden solmimisessa sekä heidän saamansa kielteiset palautteet antavat aiheen pohtia, miten luokan vuorovaikutusta voitaisiin ohjata myönteisempään ja kannustavampaan suuntaan. Tämä asettaa haasteen myös opettajankoulutukselle. Lisäksi tulokset osoittavat jatkotutkimustarpeen.

Avainsanat: maahanmuuttaja, vuorovaikutus, huomiot, akkulturaatio, identiteetti, transaktioanalyysi

## ALKUSANAT

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatusteiteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työtä ohjasi kasvatustieteiden tohtori Tuula Matikainen. Kiitos asiantuntemuksesta ja kannustavasta yhteistyöstä.

Tutkimusaineiston kerääminen suoritettiin observoinnin, haastattelujen ja sosiometrisen mittauksen avulla keväällä 1999. Tutkimuksen kohderyhmä oli yksi jyvaskyläläinen kolmas luokka. Kiitos luokan opettajalle ja oppilaille avusta ja myönteisestä suhtautumisesta.

Teimme pro gradu -tutkielman kaikilta osin yhdessä ja toivomme, että työ arvioidaan yhteisellä arvosanalla.

Jyväskylässä 30. toukokuuta 1999

Outi Nyysönen

Tero Ojala

## SISÄLTÖ

1	SOSIAALISEN TUEN MERKITYS MAAHANMUUTTAJAN SOPEUTUMISESSA .....	6
2	MAAHANMUUTTAJAN IDENTITEETIN MÄÄRITTÄMINEN AKKULTURAATIOSSA .....	8
	2.1 Maahanmuuttajat Suomessa .....	8
	2.1.1 Maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa .....	10
	2.2 Identiteetti .....	11
	2.2.1 Etnisyys identiteetin osana .....	14
	2.3 Akkulturaatio .....	16
	2.3.1 Etninen identiteetti akkulturaatiossa .....	17
	2.3.2 Maahanmuuton aiheuttamat stressireaktiot ja niiden hallinta .....	19
3	VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS IDENTITEETIN RAKENTUMISESSA .....	23
	3.1 Vuorovaikutustilanteet transaktioanalyysin mukaan .....	23
	3.1.1 Transaktioanalyysin vuorovaikutusteoria .....	25
4	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA KYSYMYKSET .....	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	36
	5.1 Tutkimusmenetelmä .....	36
	5.2 Tutkimusjoukko .....	38
	5.3 Tutkimusaineiston hankinta .....	39
	5.3.1 Sosiometrinen mittaus .....	40
	5.3.2 Vuorovaikutustilanteiden havainnointi .....	40
	5.3.3 Haastattelut .....	41

5.3.4	Analyysi	42
5.4	Tutkimuksen uskottavuus	44
5.5	Tutkimuksen etiikka	47
6	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	49
6.1	Maahanmuuttajan identiteetti	49
6.2	Luokan sosiaaliset suhteet	55
6.3	Huomiot luokan vuorovaikutustilanteissa	59
6.3.1	Erkin huomiot vuorovaikutuksessa	60
6.3.2	Adnanin huomiot vuorovaikutuksessa	69
6.3.3	Kasimirin huomiot vuorovaikutuksessa	75
6.3.4	Kamaranin huomiot vuorovaikutuksessa	80
7	POHDINTAA	86
	LÄHTEET	95
	LIITTEET	102

## 1 SOSIAALISEN TUEN MERKITYS MAAHANMUUTTAJAN SOPEUTUMIS- SESSA

Keskustelu suomalaisten asenteista maahanmuuttajia kohtaan on Kosovon pakolaiskysymyksen seurauksena ollut vilkasta. Suomi on edelleen Euroopan yksikulttuurisimpia maita, mutta maahanmuuttajien määrä kasvaa kuitenkin koko ajan. Suomalaisten olisikin tarkasteltava omia asenteitaan ja pyrittävä kohti monikulttuurisempaa yhteiskuntaa.

Myös koulut ovat uuden haasteen edessä yhä useamman maahanmuuttajan aloittaessa koulunkäyntinsä suomalaisella luokalla. Maahanmuuttajaoppilaan integrointi koululuokkaan ei varmastikaan onnistu ongelmitta, varsinkin jos lapsen kulttuuritausta on hyvin erilainen. Maahanmuuton seurauksena lapsi joutuu määrittämään uudelleen omaa asemaansa ja arvoaan sosiaalisissa tilanteissa sekä suhdettaan omaan ja suomalaiseen kulttuuriin. Tässä identiteetin uudelleen määrittämisen vaiheessa lapsi tarvitsee paljon tukea ja hyväksyntää, jotta vahvan identiteetin rakentuminen olisi mahdollista.

Yksilön identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa saatujen palautteiden kautta. Yksilöön kohdistuva myönteinen palaute tukee voimakkaasti hänen identiteettiään. Sallivassa ilmapiirissä lapsi kokee, että hänet hyväksytään ja häntä rakastetaan sellaisena kuin hän on, omana itsenään. (Stewart & Joines 1987, 73 - 74.) Yksilöllinen, rehellinen ja riittävän tarkka palaute auttaa lasta muodostamaan realistisen kuvan itsestään (Korpinen 1989, 146). Opettajan merkitys luokan vuorovaikutuksen ohjaajana on tärkeä. Opettajan antamat myönteiset vuorovaikutusmallit, keskusteleminen suvaitsevaisuudesta sekä vuorovaikutustaitojen harjoittelu luovat luokkaan avoimen ja kannustavan ilmapiirin.

Maahanmuuttajan sopeutumista on aikaisemmin tutkittu pääosin kyselyjen ja haastattelujen avulla. Koska luokan todellista vuorovaikutusta ja sen merkitystä maahanmuuttajan sopeutumisessa ei ole riittävästi tutkittu, pyrimme etnografisen tutkimuksen keinoin selvittämään ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä observoi-



malla luokkatilanteita. Vaikka opettajan antama palaute on myös erittäin tärkeää lapsen identiteetin kehittymiselle, rajasimme tutkimuksen käsittelemään vain oppilaiden välistä vuorovaikutusta, koska sitä on tutkittu vähemmän. Tutkimuksessa pyrimme selvittämään, tukevatko oppilaat palautteellaan maahanmuuttajan sopeutumista ja identiteetin rakentumista.

Vuorovaikutustilanteiden havainnoinnin avulla voidaan selvittää, mitä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu. Observoinnin tueksi ja sosiaalisten suhteiden selvittämiseksi teimme myös sosiometrisen mittauksen, videoimme vuorovaikutustilanteita sekä haastattelimme oppilaita. Selvitimme maahanmuuttajien sopeutumista suomalaiseseen kulttuuriin Suen ja Suen (1990) esittämän mallin mukaisesti, jossa nähdään maahanmuuttajan identiteetin rakentuminen dynaamisena ja yksilöllisenä prosessina. Luokan sosiaalisia suhteita tarkastelimme Ahon ja Laineen (1997) esittelemän sosiometrisen mittauksen kautta, jonka avulla oli mahdollista selvittää maahanmuuttajien suhteita jokaiseen luokan oppilaaseen. Vuorovaikutusta havainnoimme transaktioanalyysin (TA) vuorovaikutusteorian kautta, joka myös tutkimuksemme keskeisen lähtökohdan mukaisesti korostaa yksilön arvon varauksetonta tunnustamista ja positiivisten palautteiden merkitystä identiteetin rakentumisessa. Tutkimuksen taustateoria TA:n osalta perustuu pääasiassa Stewartin ja Joinesin (1987) sekä Templen (1998) näkemyksiin. He tarkastelevat transaktioanalyysia käytännönläheisesti ja ottaen huomioon myös kasvatukselliset näkökohdat.

Tutkimuksen keskeinen tavoite on keskustelun herättäminen oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ongelmista. Jokaisen opettajan tulisi tarkkailla luokan vuorovaikutusta, jotta hän huomaisi ongelmatilanteet riittävän aikaisin ja ymmärtäisi oppilaiden käyttäytymisen todellisen merkityksen. Opettajan on jatkuvasti pyrittävä kehittämään myös omia sosiaalisia taitojaan ja kykyään ohjata luokan vuorovaikutusta. Näiden tärkeiden taitojen kehittäminen on myös haaste opettajankoulutukselle.

## 2 MAAHANMUUTTAJAN IDENTITEETIN MÄÄRITTÄMINEN AKKULTU- RAATIOSSA

### 2.1 Maahanmuuttajat Suomessa

Maahanmuuttaja on henkilö, joka muuttaa kyseiseen maahan. Maahanmuuttaja voi olla esimerkiksi pakolainen, opiskelutarkoituksessa muuttava, siirtotyöläinen, paluumuuttaja tai avioliiton kautta maahan muuttava henkilö. (Liebkind 1994a, 10; Domander 1992, 10; Nieminen 1994.)

Pakolainen on YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen (1951) mukaan henkilö, joka on kotimaansa ulkopuolella ja jolla on kotimaassaan aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, poliittisen mielipiteen tai tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen takia. (Liebkind 1994a, 10; Domander 1992, 11; Nieminen 1994, 34; Hakovirta 1989, 7 - 8.) Suomeen saapuu vuosittain spontaanipakolaisia, jotka tulevat Suomeen omin keinoin ja anovat turvapaikkaa, sekä ennalta sovittu määrä kiintiöpakolaisia. Vuoden 1998 Suomen pakolaiskiintiö oli 600 pakolaista (Tuomarla 1999).

Ensimmäiset pakolaiset saapuivat Suomeen vuonna 1973 Chilestä. Vuosina 1973-1977 saapui Suomeen yhteensä 182 chileläistä pakolaista. Vastaanottoperiaatteenä oli tuolloin lähinnä työllisyysnäkökulma. (Kokkarinen 1993, 7; Liebkind 1993, 26; 1994, 11.) Ulkomaalaisten määrä Suomessa on kasvanut 1990-luvulla nelinkertaiseksi. Vielä 1990-luvun alussa Suomessa oli vain noin 21 000 (0,5 % väestöstä) ulkomaalaista. Marraskuussa 1998 Suomen väestöstä oli ulkomaan kansalaisia 84 500 henkilöä eli 1,7 % väestöstä, joista pakolaisia oli noin 16 000. Suurimmat maahanmuuttajaryhmät olivat venäläiset, virolaiset ja ruotsalaiset. Somalit olivat suurin pakolaisryhmä. (Väestörekisterikeskus 1999; Tuomarla 1999; Virrankoski 1998, 153.) Vaikka maahanmuuttajien määrä Suomessa on moninkertaistunut, on se edelleen Euroopan alhaisimpia. Esimerkiksi Englannissa ulkomaalaisten suhteellinen

määrä väestöstä on kahdeksan prosenttia. (Matinheikki-Kokko 1997b, 10; Virrankoski 1998, 153.) Noin puolet Suomen maahanmuuttajista asuu Uudenmaan läänissä. Tähän on syynä osittain se, että pakolaiset ovat muuttaneet pääkaupunkiseudulle etnisen yhteisönsä lähelle muualta Suomesta. (Kosonen 1994, 193; Tuomarila 1999.)

Jyväskylässä asuu ulkomaalaistoimiston julkaiseman tilaston (1999) mukaan yhteensä 392 pakolaista, joista suurimman ryhmän (255 pakolaista) muodostavat kiintiöpakolaiset. Jyväskylässä asuu eniten Iranista tulleita pakolaisia, joita vuoden 1999 alussa oli 241. Toiseksi suurin pakolaisryhmä on entisen Jugoslavian alueelta tulleet pakolaiset. (Ulkomaalaistoimisto 1999.)

Matinheikki-Kokon (1997b, 9 - 12) mukaan Suomessa oli aikaisemmin periaatteena etnisten vähemmistöjen sulauttaminen valtakulttuuriin sekä kulttuurisesti että kielellisesti. Nyt siirtolais- ja pakolaispoliittisen ohjelman tavoite on muuttunut kohti monikulttuurisempaa yhteiskuntaa: tavoitteena on integraatio, jossa maahanmuuttajalla on mahdollisuus säilyttää oma kulttuurinsa suomalaisen kulttuurin rinnalla. Filppula (1998) esittää lainasanan integroituminen korvaamista uudissanalla kotoutuminen.

Suomessa voitaisiin edelleen kehittää monikulttuurisuutta esimerkiksi Ruotsin pakolaispolitiikan mukaisesti, jossa maahanmuuttajien hyöty pyritään maksimoimaan myönteisessä mielessä arvostaen ja hyödyntäen maahanmuuttajien henkistä pääomaa ja tietotaitoa. Etniset jännitteet ja maahanmuuttajan kokema epätasa-arvo vahvistuvat, jollei yhteiskunta kykene tukemaan kulttuurista moniarvoisuutta. On tärkeää, että maahanmuuttaja kokee kuuluvansa tasa-arvoisena jäsenenä suomalaiseen yhteiskuntaan. (Matinheikki-Kokko 1997b, 9 - 15.)

Triandis (1990) kritisoi valtakulttuurin asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Monikulttuurisuustavoitteesta huolimatta liian usein maahanmuuttajan odotetaan sopeutuvan täysin valtakulttuurin tapoihin ja sulautuvan valtaväestöön. Oletamme maahanmuuttajan käyttäytyvän oman kulttuurimme tapojen mukaisesti. (Matinheikki-Kokko 1994, 93.) Maahanmuuttajat saatetaan myös kokea uhkana omalle etniselle identiteetille. Tämä voi johtaa oman kulttuurin liialliseen korostamiseen, vähemmistökulttuurin torjumiseen sekä kielteiseen suhtautumiseen maahanmuuttajia kohtaan. (Liebkind 1988, 102 - 110.)

Alitolppa-Niitamon (1994, 148 - 149) mukaan muun muassa Pohjois- Euroopan maat kuuluvat etäisen kontaktin maihin, joiden vuorovaikutuksessa on yleistä etäisyys, viileys ja viestien välittäminen pääosin verbaalisti. Suomalaiseen kulttuuriin sopeutuminen voikin olla vaikeaa maahanmuuttajalle, erityisesti jos hänen kulttuurissaan ominaiset vuorovaikutustavat eroavat suuresti maan valtakulttuurin tavoista. Suomalainen kulttuuri saatetaan kokea ahdistavana, koska läheisyyttä ja arvostusta ei aina ilmaista avoimesti. (Puusaari 1997, 23; Porter & Samovar 1994, 22 - 24.) On kuitenkin huomattava, että nämä ovat vain kulttuurin yleisiä piirteitä, eivätkä ne ole yleistettävissä kaikkia suomalaisia koskeviksi.

Jaakkola (1989) on tutkinut suomalaisten suhtautumista ulkomaalaisiin. Suomalaisten asenteet pakolaisia kohtaan olivat tutkimuksen mukaan melko myönteisiä. Kaupunkiympäristön todettiin olevan maaseutua suvaitsevampi. Torjuvasti suhtauduttiin niihin ryhmiin, joiden elintaso, poliittinen järjestelmä tai kulttuuri poikkeaa paljon valtakulttuurista. Liebkind (1988, 110) mainitseekin suomalaisten ulkomalaisasenteiden olevan tutkimusten valossa tiedotusvälineiden antamaa kuvaa myönteisempi.

### 2.1.1 Maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa

Suomalaisessa peruskoulussa maahanmuuttajaoppilaita oli vuoden 1998 alussa noin 10 000 (Tuomarla 1999). Eniten kouluissamme on vietnamia, somalia, albaniaa, kroaattia, kurdia, persiaa ja arabiaa puhuvia pakolaisoppilaita (Ikonen 1994, 76). Jyväskylässä koulua käy 107 pakolaista, joista 66 on iranilaisia (Ulkomaalaistoimisto 1999).

Kouluilla on mahdollisuus valita, kuinka he järjestävät maahanmuuttajien opetuksen. Kunta voi järjestää valmistavan opetuksen joko omana opetusryhmänä tai sijoittamalla opetukseen oikeutetut ikä- ja taitotasoaan vastaaville peruskoulun luokille. Kunnat saavat korvausta järjestämästään valmistavasta opetuksesta puolen vuoden ajalta. Oppilaille järjestetään tänä aikana muun muassa suomen kielen opetusta. Monet vieraskieliset oppilaat kuitenkin integroidaan suoraan tavalliseen peruskoululuokkaan. Koulu voi järjestää ylimääräistä tukiopetusta suomen kielessä ja

myös muissa oppiaineissa valtionavustuksen turvin enintään kolme vuotta Suomessa asuneille maahanmuuttajaoppilaille. (Ikonen 1994, 86, 87)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 14) korostetaan monikulttuurisia arvoja:

Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan sekä kiinnostus niihin luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. Ne ovat myös luomassa pohjaa kansainväliselle yhteistyölle.

Monikulttuurisuuden lisäksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 13 - 14, 32 - 33, 53) opetuksen tavoitteiksi asetetaan maahanmuuttajaoppilaan etnisen identiteetin säilyttämisen sekä oman äidinkielen hallinnan tukeminen. Pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunta (1994, 35) julkaisi Pakolais- ja siirtolaisuuspoliittisessa periaateohjelmassaan neljä koulutuspoliittista periaatetta, joiden mukaan opetuksen tavoitteina tulee olla tasa-arvoisuus, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus sekä monikulttuurisuus. Kauhanen, Luokkanen ja Manner (1998, 17) korostavat myös tiedollisia, kielellisiä ja taidollisia valmiuksia, jotta maahanmuuttaja pystyisi tasavertaisena muiden kanssa hakeutumaan jatko-opintoihin. Opetuksessa on myös otettava huomioon maahanmuuttajien erilaiset taustat, muuttoon johtaneet syyt, valmiudet ja elämäntilanne.

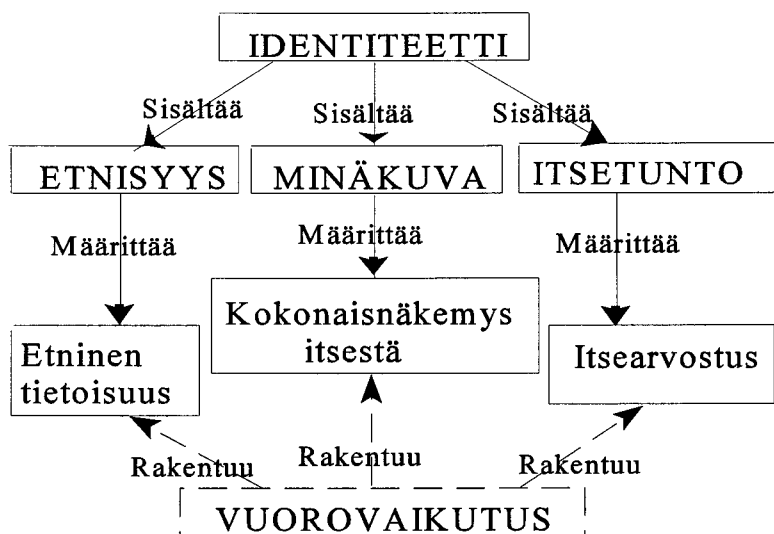
## 2.2 Identiteetti

Identiteetin käsite on hyvin epäselvä ja eri tieteenalat ja tutkijat käsittelevätkin sitä eri näkökulmista. Sosiologiassa painotetaan vuorovaikutustilanteen merkitystä identiteetin kehittymisprosessissa, kun taas psykologiassa identiteetin käsite liitetään läheisesti minän ja egon käsitteisiin. Sosiaalipsykologiassa yhdistyvät näiden kahden tieteenalojen identiteettiteoriat. (Liebkind 1988, 62 - 63.)

Sosiologiassa identiteetin käsitettä on tutkittu erityisesti symbolisen interaktionismi suuntauksen sisällä. Tämä suuntaus jakautuu kahteen pääsuuntaukseen, prosessi-interaktionismiin ja rakenne-interaktionismiin. Prosessi-interaktionistit

korostavat välitöntä vuorovaikutustilannetta. Identiteetti muodostuu ja sitä ylläpidetään vuorovaikutuksen avulla, “identiteettineuvottelujen kautta”. Rakenne-interaktionistit painottavat roolikäsitteen merkitystä. (Liebkind 1988, 62 - 63.)

Tutkimuksessamme lähestymme identiteetin käsitettä sosiaalipsykologian näkökulmasta korostaen välittömän vuorovaikutuksen merkitystä sekä rinnastamalla identiteetin käsitteen minän käsitteeseen. Määrittelemme sekä identiteetin että minän Ahon ja Laineen (1997, 18) mukaisesti minään liittyvien käsitteiden yläkäsitteiksi. Sekä identiteetti että minä sisältävät sekä minäkuvan että itsetunnon. Identiteetissä erona minän käsitteeseen voidaan nähdä korostuvan sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät. Ahon ja Laineen (1997, 18) mukaan identiteetti on “eräänlainen viitekehys, jonka varassa yksilö etsii ja jäsentää olemassaoloaan.” Kuviossa 1 on esitetty tutkimuksen mukainen määrittely identiteettistä.



KUVIO 1. Käsitekartta identiteetin määrittelystä

Aho ja Laine (1997, 18) määrittelevät minäkuvan ihmisen itsensä tiedostamaksi kokonaisnäkemykseksi itsestään, eräänlaiseksi asennoitumiseksi itseensä. Scheinin (1990, 81) lisää määrittelyyn myös yksilön käsityksen omasta suhteestaan ympäröivään maailmaan. Yksilön identiteetti ja hänen minäkuvansa määräävät yksilön asenteita, toimintaa ja käyttäytymistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Ihminen tulkitsee kokemuksiaan identiteettinsä kautta. (Ojala & Uutela 1992, 23; Aho &

Laine 1997, 16.)

Itsetunto kertoo, tiedostaako yksilö itsensä, tunteeko hän itsensä ja arvostaako hän itseään (Aho & Laine 1997, 20). Breakwellin (1983) mukaan kaikilla ihmisillä on tarve tuntea itsensä hyväksytyksi ja vahvistaa itsetuntoaan. Itsetuntoamme uhkaavat tekijät uhkaavat koko identiteettiämme. (Liebkind 1988, 68.) Jos yksilöllä on huono itsetunto, on hänellä usein vaikeuksia kuvata ja arvioida itseään. Huono itsetunto näkyy myös suoritus- ja vuorovaikutustilanteiden välttelyä. Henkilö odottaa jo etukäteen epäonnistumista. Pelokkuus, arkuus ja muiden käyttäytymisen jäljittely ovat myös merkkejä huonosta itsetunnosta. (Aho & Laine 1997, 44 - 45.)

Lange ja Westin (1981) jaottelevat identiteetin sisällön sosiaaliseen ja henkilökohtaiseen identiteettiin. Sosiaalinen identiteetti sisältää yksilön siteen kulttuuriin ja erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. Henkilökohtainen identiteetti puolestaan erottaa yksilön samaan ryhmään kuuluvista jäsenistä. Identiteetin sisältö voidaan jakaa myös annettuun, saavutettuun ja omaksuttuun identiteettiin. Ihminen ei voi valita annettuja identiteetin sisältöjä, vaan ne ovat syntyessä saatuja ominaisuuksia kuten sukupuoli, ikä tai ihonväri. Annettuihin identiteetin osiin voidaan katsoa kuuluvaksi myös kansallisuus, etnisyys, äidinkieli ja uskonto, vaikka näitä ominaisuuksia voidaankin korostaa, torjua tai tulkita uudelleen tarpeen mukaan. Etnisyys voidaan määritellä myös saavutetuksi, koska sen luonne on vapaaehtoista. Samaistuminen etniseen ryhmään voi olla eriasteista. Saavutettu identiteettisisältö pohjautuu omiin valintoihin tai ryhmiin, joihin ihminen liittyy elämässään. Omaksuttu identiteetin sisältö perustuu vuorovaikutustyyliin, joita ihminen on omaksunut. (Liebkind 1988, 66 - 67.)

Söderlindhin (1984, 42) mukaan ympäristön suhtautuminen lapseen vaikuttaa jo hyvin varhain lapsen itsearvostukseen ja käsitykseen omasta itsestä. Ympäristöstä saadut sekä sanalliset että sanattomat palautteet vaikuttavat lapsen identiteetin kehittymiseen ja sen ylläpitämiseen. Weinreich (1989, 50-52) esittää identiteettiin kuuluviksi yksilön itsenäisyyden tunteen sekä tietoisuuden itsestä. Yksilö pyrkii kohti täydellistä itsenäisyyttä. Tietoisuus itsestä on sekä kehittyvää että väliaikaista. Itsenäisyyden tunne ja väliaikainen tietoisuus itsestä muodostuvat vuorovaikutustilanteissa. Onnistuneet vuorovaikutuskokemukset tukevat tietoisuuden kehittymistä.

### 2.2.1 Etnisyys identiteetin osana

Erilaisen kulttuuritaustan omaavat ihmiset saattavat olla hyvinkin erilaisia. He käyttäytyvät eri tavalla, uskovat erilaisiin asioihin ja jopa heidän maailmankuvansa voivat olla täysin erilaisia. (Liebkind 1994b, 21.) Ihminen omaksuu oman kulttuurinsa arvot ja perinteet sosialisatioprosessissa. Kulttuuriperinteen siirtäminen eli sosialisatio tarkoittaa tapahtumia, joiden aikana yksilö sisäistää yhteiskunnassa vallitsevat arvot, normit, asenteet, uskomukset, tiedot ja käyttäytymismallit. (Ojala & Uutela 1992, 23.) McGoldrick (1982) on havainnut oman etnisyyden kokemisella olevan suuri vaikutus omaan identiteetin tunteeseen. Kuuluminen johonkin ryhmään ja tunne historiallisesta jatkuvuudesta on psykologisia perustarpeitamme. (Alitolppa-Niitamo 1991, 44; Weinreich 1989, 57.)

Sosiologia ja antropologia erottavat toisistaan kulttuuri-identiteetin ja etnisen identiteetin. Wilpentin (1989) mukaan kulttuuri-identiteetti on kulttuuriryhmään kohdistuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisiin arvoihin, kieleen, historiaan ja perinteeseen perustuvaa käyttäytymistä. Kulttuuri-identiteettitutkimus kohdistuu ryhmän käyttäytymiseen, symboleihin, arvoihin ja uskomuksiin. Etninen identiteetti käsitettä sitä vastoin käytetään sosiologisessa merkityksessä tutkittaessa etnistä tietoisuutta, samastumista tiettyyn etniseen ryhmään. (ks. myös Wahlström 1996, 82.) Phinney (1990, 500) toteaa etnisen identiteetin sisältävän myös ne arvot ja tunteet, joita yksilöllä on tiettyä sosiaalista ryhmää tai ryhmiä kohtaan.

Liebkind (1994b, 23) määrittelee etnisyyden olevan ihmisen samaistumista ryhmäänsä, polveutumista samoista alkulähteistä ja yhteisten kulttuuripiirteiden osoittamista. Kuuluminen etniseen ryhmään on usein kuitenkin subjektiivista. Eri henkilöt saattavat pitää itseään etnisen ryhmän jäsenenä eri perustein. Ihminen voi myös omaksua vain osia jostakin kulttuurista ja torjua loput. Etninen identiteetti muodostuu ja kehittyy jatkuvan itsemäärittelyn ja itsearviointin pohjalta. Sintonen (1993, 77) jakaa etnisyyden piirteet objektiivisiin ja subjektiivisiin piirteisiin. Objektiiviset piirteet ovat kulttuurin ulkoisia piirteitä, esimerkiksi kieli ja uskonto. Ne ovat olemassa, vaikka yksilöllä ei olisi tarvetta määritellä omaa etnisyyttään. Subjektiivisiin piirteisiin kuuluu yksilön oma määritelmä etnisyydestään, sekä toisten ihmisten



määritelmät yksilön etnisyydestä.

Aboudin (1988, 7 - 8) mukaan etnisyyden subjektiivisia piirteitä voidaan selvittää kolmen tunnusmerkin avulla. Ensimmäinen tunnusmerkki on etninen itsemäärittely, jonka kautta ihminen tunnistaa jonkin keskeisen etnisen ominaisuuden itsessään. Tämä ominaisuus ei niinkään ole etnistä ryhmää kuvaava piirre, vaan nimike, kuten suomalainen. Toinen tunnusmerkki on oman poikkeavuuden huomiointi suhteessa muiden etnisten ryhmien jäseniin. Kolmas tunnusmerkki on oman etnisyyden muuttumattomuus tilanteesta tai paikasta riippumatta. Tämä tunnusmerkki ei kuitenkaan useiden muiden tutkijoiden (ks. Liebkind 1994b; Sue & Sue 1990; Wahlström 1996, 82) mielestä pidä paikkaansa, vaan etninen identiteetti voi kehittyä ihmisen elinaikana tai historian kuluessa kokemusten myötä.

Maahanmuuttajan omalla äidinkielellä on tärkeä merkitys identiteetin kannalta, sillä lasten huono äidinkielen taito estää tasapainoisen kansallisen ja yksilöllisen identiteetin kehittymisen. Oman äidinkielen hallinta on tärkeä tekijä perheen sisäisten sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä. Lasten omaksuessa valtakulttuurin kielen vanhempiaan nopeammin saattaa oman äidinkielen hallinta heiketä, mikä aiheuttaa ongelmia perheen sosiaalisissa suhteissa. (Alitolppa-Niitamo 1994, 40 - 41.)

Käsiteltäessä itsetuntoa etnisyyden yhteydessä on erotettava toisistaan ns. henkilökohtainen (yleinen) itsetunto ja sosiaalinen (etninen) itsetunto. Yleinen itsetunto voidaan määrittellä oman arvon ja arvostuksen tunteeksi, kun taas etninen itsetunto viittaa arvostukseen omaa etnistä ryhmää kohtaan. Etninen ja yleinen itsetunto eivät aina ole sidoksissa toisiinsa. (Crocker & Major 1989, 610 - 611; Phinney 1990, 501.) Ihminen voi periaatteessa arvostaa itseään, vaikka hän ei arvostaisi omaa etnistä ryhmäänsä. Toisaalta hyvän yleisen itsetunnon on todettu heijastavan sitä, miten hyvin ihminen on oppinut hyväksymään oman etnisyytensä. (Crocker & Major 1989, 624; Phinney 1990, 507 - 508.)

Vähemmistöä edustavan ihmisen itsetunto ei välttämättä ole heikko. Hän saattaa selittää epäonnistumistaan ryhmän alistetulla asemalla ja suojaa siten itsetuntoaan. (Crocker & Major 1989, 612; Phinney 1990, 507 - 508.) Maahanmuuttajaa kohtaan osoitettu ennakkoluuloisuus ja syrjintä kuitenkin todennäköisesti vahingoittavat hänen itsetuntoaan ja vastaavasti myös hänen identiteettiään, sillä maahanmuu-

ton seurauksena etnisyyteen kohdistuva arvostelu on äkillistä. Myös jos yksilön etnisyys on näkyvää, esimerkiksi ihonväri on erilainen, hänen itsetuntonsa on erityisen haavoittuva. Maahanmuuttajan osalta myös valtaväestön etniseen vähemmistöön kohdistuvien kielteisten käsitysten omaksuminen on vahingollista hänen itsetuntonleen. (Crocker & Major 1989, 612 - 613; Phinney 1990, 501.)

### 2.3 Akkulturaatio

Maahanmuuttaja joutuu uuden kulttuuriin piiriin muuttaessaan sopeutumaan vieraiisiin tapoihin ja käyttäytymiseen sekä oppimaan elämää vieraassa ympäristössä vieraalla kielellä. Tätä prosessia kutsutaan akkulturaatioksi. (Trenholm & Jensen 1992, 380 - 381.) Berry (1990) käsittelee kulttuuriin sopeutumista psykologinen akkulturaatio käsitteen kautta, jolla hän tarkoittaa ihmisten identiteetissä, arvoissa, käyttäytymisessä ja asenteissa tapahtuvia, kulttuurien kohtaamisesta johtuvia muutoksia (Liebkind 1994, 25). Kulttuurin ulkoisten merkkien muuttaminen, esimerkiksi ruoka ja vaatteet, saattaa onnistua helposti, mutta sen sijaan psykologiseen akkulturaatioon liittyvä oman identiteetin ja arvojen kyseenalaistaminen on usein hyvin vaikea prosessi (Miettinen 1997, 3; Ilvonen 1997, 25 - 38).

Kulttuuriin sopeutumista voidaan tarkastella myös kulttuuripätevyyskäsitteen kautta. Kulttuurin kognitiivinen osa, eli tietomme kulttuuriin liittyvistä tavoista, on helppo oppia. Maahanmuuttaja oppii tietämään esimerkiksi suomalaisten käyttäytymiseen, uskontoon ja kieleen liittyviä piirteitä. Kulttuurin tunneosa on sitä vastoin vaikeampi omaksua. Tähän liittyy muun muassa myönteinen asenne kulttuuria kohtaan, kulttuurin ymmärtäminen sisältä päin sekä arvo- ja normimaailman hyväksyminen. Kulttuurin käytösoosan oppiminen, eli käyttäytyminen kulttuurin tapojen mukaisesti tilanteen edellyttämällä tavalla, on pintatasolla helppoa, mutta syvällisempi sisäistäminen on vaikeampaa. (Miettinen 1997, 3.)

Ihmisen muuttaessa uuden kulttuurin piiriin on normaalia tuntee levottomuutta ja stressiä. Tätä muutoksen aiheuttamaa tunnetta kutsutaan kulttuurishokiksi. Usein syynä on sosiaalisen kanssakäymisen ja tuttujen asioiden menettäminen. Seurauksena voi olla vihamielisyys, ärtyisyys, avuttomuus ja itsetunnon heikkeneminen, jotka

helposti johtavat sosiaaliseen eristäytymiseen. Halu palata takaisin tuttuun ympäristöön kasvaa. (Trenholm & Jensen 1992, 379 - 380.)

### 2.3.1 Etninen identiteetti akkulturaatiossa

Berryn, Kimin, Minden ja Mokin (1987) mukaan maahanmuuttajan akkulturaation aikana määriteltävä uudelleen omaa yksilöllisyyttään, etnisyyttään ja suhdettaan omaan kulttuuriin sekä valtakulttuuriin. Hänen on vastattava kahteen peruskysymykseen: miten tärkeää on säilyttää oma kulttuuri ja siihen liittyvä etninen identiteetti sekä miten tärkeää on ylläpitää hyvät suhteet ja kiinteä yhteys valtaväestöön. (Liebkind 1994b, 25.)

Berry ja muut (1987) jakavat näiden kysymysten pohjalta saadut vastaukset neljään perusasennoitumiseen: Jos henkilö suhtautuu myönteisesti sekä omaan kulttuuriin, että valtakulttuuriin, kutsutaan asennetta nimellä integraatio. Assimilaatiossa henkilö kokee valtakulttuurin omaa kulttuuriaan parempana ja tärkeämpänä. Separatismi-asenteen omaava henkilö arvostaa vain omaa kulttuuriaan. Jos henkilö ei arvosta kumpaakaan kulttuuria kutsutaan asennetta marginaalisuudeksi. (Liebkind 1994b, 26.)

Sue ja Sue (1990) puolestaan näkevät akkulturaation dynaamisempina prosessina ja tutkivat vähemmistöön kuuluvan ihmisen etnisen identiteetin kehittymistä akkulturaation kuluessa. Etnistä vähemmistöä edustava ihminen käy akkulturaation kuluessa läpi erilaisia kehitysvaiheita, joissa suhtautuminen itsen, toisiin saman vähemmistön edustajiin, muiden vähemmistöjen jäseniin, sekä enemmistöryhmää edustaviin ihmisiin muuttuu. (Sue & Sue 1990, 93 - 117.) Näitä vaiheita Sue ja Sue (1990) kutsuvat konformisuus- eli yhdenmukaisuusvaiheeksi, ristiriitavaiheeksi, uppoutumisen vaiheeksi, itsetutkiskeluvaiheeksi ja bikulturalismin vaiheeksi (Sue & Sue 1990, 93 - 117).

**Konformisuusvaiheessa** maahanmuuttaja alistuu valtakulttuurin ylivoimaan. Hän näkee suomalaisen kulttuurin kaikin tavoin parempana kuin oman kulttuurinsa. Hän pyrkii samaistumaan suomalaisiin ja samalla vähättelee ja häpeää omaa taustansa. Tämä vaikuttaa negatiivisesti henkilön itsetuntoon ja myös sosiaaliset suhteet

oman kulttuurin edustajiin heikkenevät. (Sue & Sue 1990, 96 - 101.) Tämä vaihe on lähellä Berryn ym. (1987) teoriassa esitettyä sulautumisasennetta (Liebkind 1994b, 26).

**Ristiiriitavaiheen** aikana maahanmuuttaja alkaa huomata myös oman kulttuurinsa arvokkaita piirteitä ja samalla ennakkoluulot enemmistökulttuuria kohtaan heräävät. Hän huomaa, että jokaisessa kulttuurissa on sekä hyviä että huonoja puolia. (Sue & Sue 1990, 101 - 102.)

**Uppoutumisen vaiheessa** maahanmuuttaja hyväksyy oman kulttuurinsa ja samalla torjuu suomalaisen kulttuurin. Hän huomaa olleensa väärässä hävetessään omaa kulttuuriaan. Hän on ylpeä taustastaan ja arvostaa itseään kulttuurinsa edustajana. Tällä on myönteinen vaikutus henkilön itsetunnolle. Hän alkaa vastustaa kulttuuriinsa kohdistuvaa arvostelua ja syrjintää. Epäluuloisuus ja vihamielisyys valtaväestöä kohtaan vahvistuu. (Sue & Sue 1990, 103 - 104.) Berryn ym. (1987) kuvaama separaatioasenne muistuttaa uppoutumisvaiheen asennetta (Liebkind 1994b, 26).

**Itsetutkiskeluvaiheessa** maahanmuuttaja pohtii omaan itsearvostukseensa vaikuttavia asioita ja arvostelee myös omaa kulttuuriaan, mutta ei kuitenkaan niin voimakkaasti kuin konfirmisuusvaiheessa, vaan ainoastaan eräitä kulttuurin piirteitä. Henkilö alkaa huomata kunnioitettavia ja hyväksyttäviä asioita myös suomalaisessa kulttuurissa. Ajatukset saattavat olla ristiriitaisia oman riippumattomuuden ja ryhmään kuulumisen välillä. (Sue & Sue 1990, 104 - 106.)

**Bikulturalismin vaiheessa** maahanmuuttaja on jo sopeutunut hyvin suomalaiseen kulttuuriin. Hän arvostaa suomalaisen kulttuurin piirteitä ja valikoivasti myös suomalaisia ihmisiä, mutta ymmärtää myös, että jokaisessa kulttuurissa on hyviä ja myös huonoja puolia. Hänellä on vahva itsetunto ja hän vastustaa syrjintää. Hän osaa arvostaa myös omaa taustaa ja kulttuuriaan, sekä tuntee yhteenkuuluvaisuutta ryhmäänsä, vaikka kokeekin olevansa itsenäinen ja riippumaton. Hän suvaitsee myös ne ryhmänsä jäsenet, jotka voimakkaasti ja aggressiivisesti vastustavat rasismia. (Sue & Sue 1990, 106 - 107.) Berryn ym. (1987) esittämän mallin integraatioasenne vastaa tätä vaihetta (Liebkind 1994b, 26).

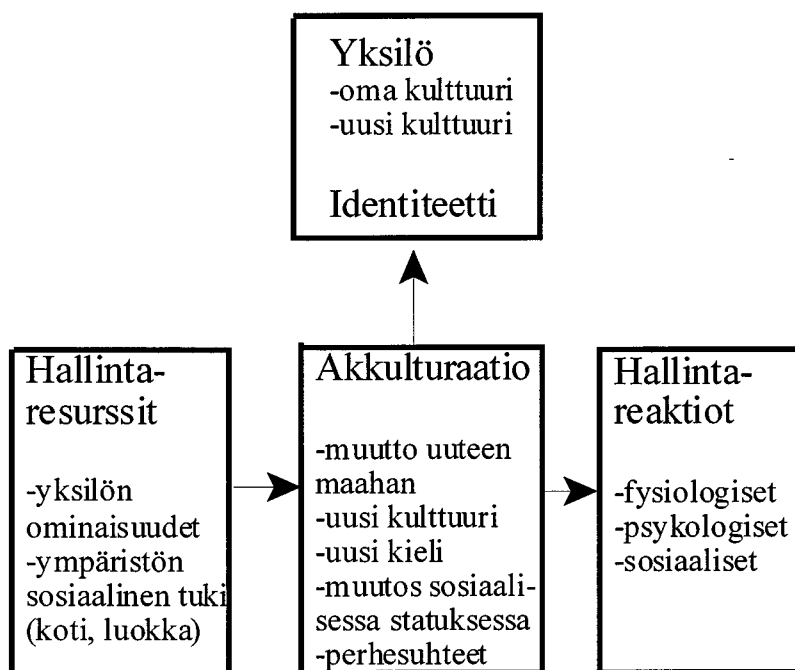
Bikulturalismin vaihe on todettu olevan suotuisin maahanmuuttajan hyvinvoinnin kannalta. Valtakulttuuriin sopeutumisella, omien kulttuuristen erityispiirtei-

den säilyttämällä ja läheisillä suhteilla sekä oman etnisen ryhmän että valtakulttuurin jäseniin on todettu olevan tärkeä merkitys vähemmistöjen hyvinvoinnille. (Liebkind 1994b, 28 - 29; Sue & Sue 1990, 106 - 112.)

Etnisen identiteetin kehitys on dynaaminen prosessi. Jokainen henkilö sopeutuu uuteen kulttuuriin omalla tavallaan ja akkulturaatiovaiheet eivät aina seuraa suoraviivaisesti toisiaan. Akkulturaatio voi alkaa eri vaiheista ja kaikkia vaiheita ei välttämättä käydä läpi. Kehitysvaiheet saattavat vaihdella myös tilanteen mukaan. (Sue & Sue 1990, 116 - 117; Liebkind 1994b, 28 - 29.)

### 2.3.2 Maahanmuuton aiheuttamat stressireaktiot ja niiden hallinta

Maahanmuuton aiheuttama stressi voi ilmetä fysiologisina, psykologisina tai sosiaalisina ongelmina. Yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat tilanteen hallintaan, mutta myös ympäristön asenteilla on tärkeä merkitys. Sosiaalinen tuki auttaa sopeutumisessa. Kuviossa 2 on kuvattu kulttuuriin sopeutumista, muuton aiheuttamia stressireaktioita ja niiden hallintaan vaikuttavia tekijöitä.



KUVIO 2. Maahanmuuttajan sopeutumisprosessi Korkiasaarta (1986, 44) mukailten

Aho (1982) jakaa maahanmuuton aiheuttamat stressireaktiot fysiologisiin, psykologisiin ja sosiaalisiin reaktioihin. Fysiologiset reaktiot ovat psykosomaattisia oireita kuten päänsärkyä, ärtyisyyttä ja vatsakipuja. Sosiaaliset reaktiot ilmenevät esimerkiksi eristäytymisenä, aggressiivisena käyttäytymisenä ja korostuneena huomion tarpeena. Psykkisiä oireita ovat muun muassa viihtymättömyys ja huonommuuden tunne. (Korkiasaari 1986, 40.) Psykkisiä ongelmia saattavat aiheuttaa muuttoa edeltäneet traumaattiset kokemukset, sosio-ekonomisen statuksen lasku, kielitaidon puute, omasta perheestä erottaminen, valtakulttuurin edustajien epäystävällinen ja väheksyvä suhtautuminen sekä heikot yhteydet omaan etniseen ryhmään (Liebkind 1993, 27).

Maahanmuuttajan iällä on todettu olevan yhteyttä akkulturaatiosta aiheutuviin ongelmiin. Erityisesti lapset ja nuoret ovat herkkiä maahanmuutosta aiheutuville identiteetti-ongelmille, koska tässä iässä itsensä löytäminen ja määrittäminen on tärkein kehitystehtävä. (Liebkind 1993, 27; Kosonen 1994, 195.) Rumbautin (1991) mukaan psyykkiset ongelmat saattavat tulla esiin vasta muutama vuosi maahanmuuton jälkeen. Tätä vaihetta kutsutaan psykologiseksi saapumiseksi. (Matinheikki-Kokko 1997a, 30.) Korkiasaari (1986, 40) olettaa pitkään jatkuneen stressin aiheuttavan pysyviä persoonallisuuden ja käyttäytymisen muutoksia. Nämä muutokset heijastuvat muun muassa identiteetti-ongelmina.

Knudsenin (1990) mukaan maahanmuuttajaryhmistä pakolaisten sopeutuminen uuteen ympäristöön on kaikkein vaikeinta. Elämänmuutos on äkillinen ja henkilö on joutunut jättämään kotimaansa pakon edessä, ei omasta valinnastaan. Pakolaisen menneisyys eroaa suuresti tulevaisuudesta uudessa asuinmaassaan, mikä on uhka hänen jatkuvuuden tunteelleen. (Liebkind 1994b, 33.) Pakolaisten tulevaisuuden kokemukset eivät ole ennakoitavissa, josta voi seurata voimattomuuden, rasituksen ja masentuneisuuden tunne (Liebkind 1993, 25; Westermeyer 1987, 941).

Kosonen (1994, 195) toteaa sopeutumista uuteen kulttuuriin helpottavan myönteiset persoonallisuuden piirteet kuten joustavuus, myönteinen vahva identiteetti, herkkyyys ihmissuhteissa ja yhteistyökykyisyys. Myös kodin rooli sopeutumisprosessissa on tärkeä. Lapsen ja vanhempien suhde maahanmuuton jälkeen on kuitenkin herkästi haavoittuva lapsen omaksuessa vanhempia nopeammin uuden kulttuurin piirteitä. Tärkeä kodin ulkopuolinen tekijä lapsen sopeutumisen tukena on koulu. (ks.

kuvio 1)

Luokkatoverit ovat maahanmuuttajalapselle tärkeä vertaisryhmä ja siksi heiltä saatu hyväksyntä onkin oleellisen tärkeää lapsen tasapainoiselle kasvulle. Ryhmän antama tuki akkulturaation aikana auttaa lasta sopeutumaan uuteen ryhmään ja elämäntilanteeseen. On tärkeää, että maahanmuuttajaa ei nähdä pelkästään etnisen ryhmän edustajana vaan hänet tulisi kohdata yksilönä (Matinheikki-Kokko 1997b, 21 - 22; Tiittula 1997, 49). Tutkiessaan somalinuorten sopeutumista koululuokkaan Pekkarinen-Keto (1997, 41 - 44) huomasi suuren osan maahanmuuttajalasten ongelmista johtuvan koulutovereiden ennakkoluuloisuudesta, nimittelystä ja opettajien piittaamattomuudesta rasistiseen käytökseen.

Matinheikki-Kokko (1997b, 11 - 13) arvostelee suomalaisen yhteiskunnan pakolaisille suunnattuja tukitoimia riittämättömiksi. Suomessa tuetaan pakolaisten vastaanottoa, mutta sosiaalista ja psykologista integroitumista yhteiskuntaan ei huomioida. Syrjinnän ja rasismin lisääntyessä Suomessa maahanmuuttajien akkulturaatioon liittyvä stressi ja masennus kasvavat. Esimerkiksi vietnamilaisten pakolaisten kohdalla akkulturaatioon liittyvät identiteettiongelmat näyttävät pikemminkin lisääntyvän kuin vähenevän asumisajan pidentyessä. Mielestämme koululla onkin tärkeä rooli näiden sosiaalis-psykologisten ongelmien ennaltaehkäisyssä, havaitsemisessa ja identiteetin uudelleen rakentamisen tukemisessa (ks. myös Korkiasaari 1986, 43 - 44).

Valtaväestön sosiaalisen tuen lisäksi tärkeää on myös suhteet omaan etniseen ryhmään. Etnisten ryhmien keskittyminen tietyille asuinalueille on kuitenkin pelätty vaikeuttavan maahanmuuttajien sosiaalista integroitumista valtaväestöön. Tutkimustietoa ei tältä alueelta kuitenkaan ole riittävästi. (Matinheikki-Kokko 1997b, 14.) Mielenkiintoista oman tutkimuksemme kannalta onkin observoida luokkatilanteessa samanlaisen kulttuuritaustan omaavien oppilaiden sopeutumista suomalaiseen luokkaan; vaikeuttaako saman kulttuurin edustajien läsnäolo luokassa sosiaalisten suhteiden syntymistä suomalaisiin luokkatovereihin, vai onko se etu.

Hyvät sosiaaliset suhteet luokassa ja kaikkien oppilaiden tasavertaisuus ovat tärkeä apu maahanmuuttajalapselle hänen opetellessaan elämää uuden kulttuurin piirissä kunnioittaen sekä suomalaista kulttuuria, että omaa etnistä ryhmäänsä. Ak-

kulturaation bikulturalismin vaihe on ihanteellinen maahanmuuttajan henkisen hyvinvoinnin kannalta ja jotta hän saavuttaisi tämän vaiheen on vanhempien, oman etnisen ryhmän edustajien, luokkatovereiden ja opettajan tuki tärkeänä apuna. (ks. 2.3.1)



### 3 VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS IDENTITEETIN RAKENTUMISESSA

Koppinen, Lyytinen ja Rasku-Puttonen (1989, 69 - 70) ovat todenneet lasten omaksuman vuorovaikutuksen perusmallit jo ensimmäisinä elinvuosinaan. Lapsi reagoi puheeseen, vaikka hän ei vielä ymmärräkään puheen sisältöjä. Kun lapsen sanavarasto laajenee, lapsi kykenee toimimaan monipuolisemmin vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutuksen kautta lapsi oppii sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä sääntöjä ja normeja. Myös oikea kielen käyttö ja toimiminen erilaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa varmistuu. Vuorovaikutuksen keskeinen tavoite on henkilösuhteiden luominen, tiedon välittäminen ja yhteiseen toimintaan osallistuminen. Hämäläinen ja Sava (1989, 43 - 57) mainitsevat lapsen oppivan sisäistämään käsityksiä itsestään, toisista ihmisistä ja ihmisten välisistä suhteista vuorovaikutuksen kautta.

#### 3.1 Vuorovaikutustilanteet transaktioanalyysin mukaan

Transaktioanalyysi (TA) on analyysiä kahden tai useamman ihmisen keskenäisestä vuorovaikutuksesta. Eric Berne kehitti transaktioanalyysin psykoanalyysin pohjalta 1960-luvulla. Hän sai vaikutteita myös fenomenologiasta ja eksistentiaalifilosofiasta. Teoria käsitteli ihmisen persoonallisuuden rakennetta, mutta tutkija oli kiinnostunut myös ihmisten kontakteista muihin ihmisiin. (Laes 1998, 174.)

Transaktioanalyttinen teoria kuuluu humanistisiin teorioihin. Sen ihmiskäsitys pohjautuu positiivisuuteen, yksilön vastuullisuuteen ja kasvun mahdollisuuteen. TA on viime vuosina kasvattanut suosiotaan myös kasvatustieteessä, koska teoriassa korostuu lapsilähtöisyyden ja ohjaavan kasvatuksen idea. (Laes & Lerkkanen 1998, 7.) TA:n filosofinen tausta pohjautuu oletukseen: ihmiset ovat OK. Tämän perusteel-

la jokainen henkilö on arvokas ihmisenä. Jokainen hyväksyy itsensä ja muut sellaisena kuin he ovat. Toisen tekoja ei tarvitse aina hyväksyä, mutta itse ihminen on aina arvokas. Kaikki ovat samanarvoisia ihmisenä. Saavutuksilla, etnisellä taustalla, iällä tai uskonnolla ei ole ihmisarvon kannalta merkitystä. (Stewart & Joines 1987, 6 - 7.)

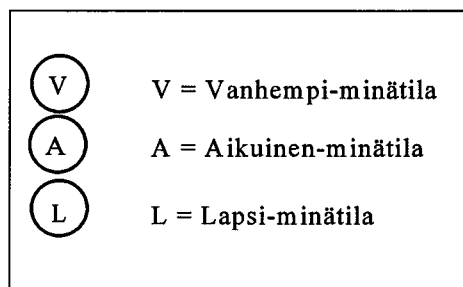
Stewart ja Joines (1987, 3) määrittelevät transaktioanalyysin seuraavasti:

- 1) persoonallisuusteoria, joka kuvaa ihmistä kolmiosaisella minätilamallilla
- 2) vuorovaikutusteoria, joka soveltuu systeemien ja organisaatioiden analyysiin
- 3) teoria lapsen kehityksestä elämän käsikirjoituksen (Life-Script) muodostumisena
- 4) teoria psykopatologisesta kehityksestä

Aiomme tutkielmassamme keskittyä transaktioanalyysin vuorovaikutusteoriaan, sillä luokan sosiaalinen ilmapiiri ja luokassa tapahtuva vuorovaikutus ovat tärkeitä tekijöitä maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisessa uuteen ympäristöön (ks. kuvio 2). Käsittelemme lyhyesti myös persoonallisuusteoriaa, joka on transaktioanalyysin keskeinen teoria ja jonka kautta myös vuorovaikutusteoria on helpompi ymmärtää.

#### TA:n Persoonallisuusteoria

Persoonallisuusteoria selvittää ihmisen psykologista rakennetta ja persoonallisuuden vaikutusta toiminnassa minätilateorian (ego-state model) avulla. Ihminen toimii, ajattelee ja tuntee eri tilanteissa eri tavalla, eri minätilassa. TA erottelee kolme minätilaa: Vanhempi (V), Aikuinen (A) ja Lapsi (L). Minätilojen nimet kirjoitetaan aina isolla alkukirjaimella erotukseksi oikean elämän vanhempi, aikuinen ja lapsi käsitteistä. (Stewart & Joines 1987, 3 - 4.) Minätiloja kuvataan kuvion 3 mukaisesti kolmelle päällekkäisellä ympyrällä.



KUVIO 3. Minätila- malli (Berne 1964, 25)

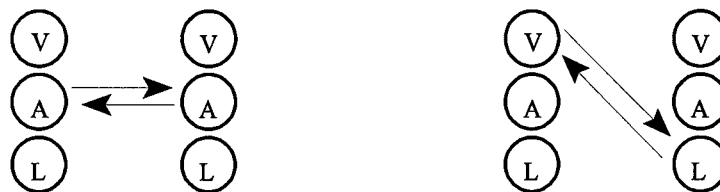
Kun ihminen on Vanhemman minätilassa, hän ajattelee, tuntee ja toimii tilanteessa vanhemmilta saamansa mallin mukaan. Aikuisen minätilassa ihminen toimii silloin, kun hänen ajatuksensa, tunteensa ja toimintansa perustuu harkintaan. Hän ottaa huomioon ympäristön ja tilanteen ja käyttää kaiken tietonsa ja kokemuksensa, toimiakseen tilanteen edellyttämällä tavalla. Jos toiminta sitä vastoin on impulsiivista tunteiden pohjalta tapahtuvaa, kuten lapsena, ihminen toimii silloin Lapsen minätilassa. (Stewart & Joines 1987, 4.) Ihminen voi toimia pääosin yhdestä minätilasta, mutta kypsä ihminen kykenee valitsemaan minätilan joustavasti eri tilanteissa. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat ihmisen hallitsevaan minätilaan sekä valmiuteen toimia eri minätiloissa tarpeen mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 50.)

### 3.1.1 Transaktioanalyysin vuorovaikutusteoria

TA:n vuorovaikutusteorian avulla voidaan analysoida ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. Transaktio on ihmisten välisen kommunikaation yksikkö, joka muodostuu yksilön lähettämästä transaktionaalisesta ärsykkeestä ja toisen henkilön vastauksesta siihen. Näitä ärsykejä ja vastauksia kutsutaan nimellä huomiot (strokes, sivelyt). (Berne 1964, 15 - 28.) Ihminen voi lähettää ja vastaanottaa huomion, mistä tahansa kolmesta minätilasta (Stewart & Joines 1987, 4).

Transaktio voi olla joko täydentyvä, risteytyvä tai kaksinainen. **Täydentyvässä**

**transaktiossa** viestin vastaanottaja toimii lähettäjän odottamasta minätilasta. Tällöin täydentyvä reaktio palaa takaisin lähettäjän minätilaan. Lähettäjä ja vastaanottaja voivat toimia samassa minätilassa. Esimerkiksi jokapäiväiset melko pinnalliset keskustelut tapahtuvat usein kahden Aikuisen minätilassa toimivan ihmisen kesken. Täydentyvä transaktio voi tapahtua myös kahden eri minätilan välillä, jos tilanteessa toimitaan toisen odottamasta minätilasta. Esimerkiksi Vanhemman ja Lapsen minätilojen välillä tapahtuvassa täydentyvässä transaktiossa toiselta odotetaan huolenpitoa ja toinen vastaa käyttäytymällä odotuksen mukaisesti. Esimerkin mukaiset täydentyvät transaktiot on havainnollistettu kuviossa 4. Täydentyvään transaktioon liittyy ennustettavuus. Vuorovaikutus voi jatkua sujuvasti niin kauan kuin se on täydentyvää. (Hämäläinen & Sava 1989, 50 - 51; Stewart & Joines 1987, 59 - 61.)



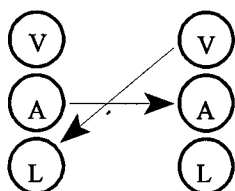
A) Täydentyvä transaktio kahden Aikuisen minätilassa toimivan henkilön välillä.

B) Täydentyvä transaktio Aikuisen ja Lapsen minätiloissa toimivien henkilöiden välillä.

KUVIO 4. Täydentyvät transaktiot (Hämäläinen & Sava 1989, 50; Stewart & Joines 1987, 59 - 60.)

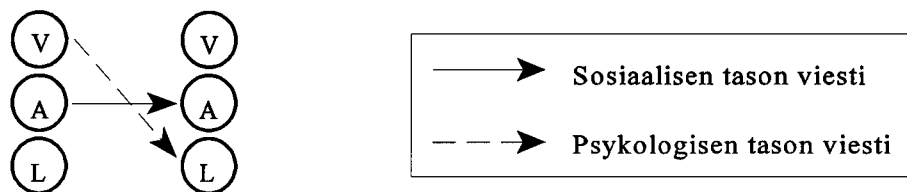
**Risteytyvässä transaktiossa** viestin lähettäjä ja vastaanottaja eivät toimi toistensa odottamalla tavalla ja yhteisymmärrys vuorovaikutuksessa katkeaa. Risteytyvät transaktiot aiheuttavat usein väärinkäsityksiä ja ristiriitoja. Esimerkiksi oppilaan tullessa myöhässä tunnille ja kysyessä opettajalta kellon aikaa hän lähettää viestin Aikuisen minätilasta opettajan Aikuisen minätilaan. Jos opettaja ei vastaa oppilaan kysymykseen,

vaan syyttää oppilasta myöhästymisestä, hän lähettää Vanhemman minätilasta viestin oppilaan Lapsen minätilaan. Esimerkin mukainen risteytyvä transaktio on havainnollistettu kuviossa 5. Risteytyvän transaktion seurauksena risteytyvän viestin saaja yleensä vaihtaa minätilaansa odotettuun suuntaan. Oppilas reagoi opettajan risteytyvään viestiin jatkamalla vuorovaikutusta opettajan odottamasta Lapsen minätilasta pyytämällä anteeksi myöhästymistään. (Hämäläinen & Sava 1989, 51; Stewart & Joines 1987, 62 - 64.)



KUVIO 5. Risteytyvä transaktio  
(Hämäläinen & Sava 1989, 51)

**Kaksinaiset transaktiot** eli **kaksoisviestit** sisältävät kaksi tai useampia merkityksiä. Ensisijainen, **sosiaalisen tason viesti**, on peitetty johonkin muotoon, joka on usein sosiaalisesti hyväksytympi kuin viestin todellinen merkitys eli **psykologisen tason viesti**. Sosiaalisen tason viesti on avoin ja helposti havainnoitavissa. Psykologinen taso voidaan havaita nonverbaaleista viesteistä, kuten ilmeistä, äänenpainoista ja eleistä. Jokainen transaktio tapahtuu sekä sosiaalisella että psykologisella tasolla. Esimerkiksi opettajan kommentoidessaan toiselle opettajalle tämän käyttämiä opetusmenetelmiä. Hän todennäköisesti esittää asian sosiaalisella tasolla Aikuisen minätilasta työtoverin Aikuisen minätilaan. Kuitenkin todellinen psykologisen tason viesti saattaa olla arvosteleva Vanhemman minätilasta Lapsen minätilaan lähetetty viesti. Kuviossa 6 on esitetty esimerkin mukainen kaksoisviesti. (Hämäläinen & Sava 1989, 51 - 52; Stewart & Joines 1987, 65 - 68.)



KUVIO 6. Kaksoisviesti  
(Hämäläinen & Sava 1989, 52)

Sosiaalisen tason viesti kulkee yleensä Aikuinen- Aikuinen tasolla ja psykologisen tason viesti lähetetään yleensä Vanhemmalta Lapselle tai Lapselta Vanhemmalle. Jos sosiaalisen ja psykologisen tason viesti ovat merkitykseltään erilaiset, on kyseessä on **peitetty transaktio**. Ihminen tulkitsee saamansa huomiot aina psykologisella tasolla ja jotta käyttäytymistä voidaan ymmärtää, on tarkkailtava psykologisen tason viestejä eli viestien todellista merkitystä. (Stewart & Joines 1987, 65 - 68.)

Huomiot identiteetin tukena

Huomiot, joita annamme ja saamme vuorovaikutustilanteissa, ovat tärkeitä sosiaalisten suhteiden onnistumiselle. Huomiot voivat olla positiivisia tai negatiivisia, ja ne voidaan ilmaista joko ehdollisina tai ehdottomina (kuvio 7). Ehdollinen huomio kohdistuu yksilön käyttäytymiseen eli siihen, mitä ihminen tekee, ja ehdoton henkilöön eli siihen mitä hän on.

Huomiot, sekä positiiviset että negatiiviset, ovat toisen ihmisen olemassaolon tunnustamista. Erityisesti lapset tarvitsevat vahvan identiteetin saavuttamiseksi jatkuvasti palautetta omasta toiminnastaan ja myös varauksetonta hyväksyntää ja rakkautta. Positiivisia huomioita ei aina tarvitse ansaita, vaan sen tulisi mahdollisimman usein olla ehdotonta persoonaan kohdistuvaa palautetta. (Stewart & Joines 1987, 73 - 74; Temple 1998, 35 - 39.)

	Ehdollinen huomio Käyttäytyminen	Ehdoton huomio Henkilö
Positiivinen huomio	“Olen tyytyväinen si- nuun, jos...” “Osaat, jos yrität.”	“Rakastan sinua.” “Olen iloinen, että olet olemassa.”
Negatiivinen huomio	“En ole tyytyväinen si- nuun, ellet...” “Et osaa..., koska et yri- täkään.”	“En pidä sinusta.” “En arvosta sinua.”

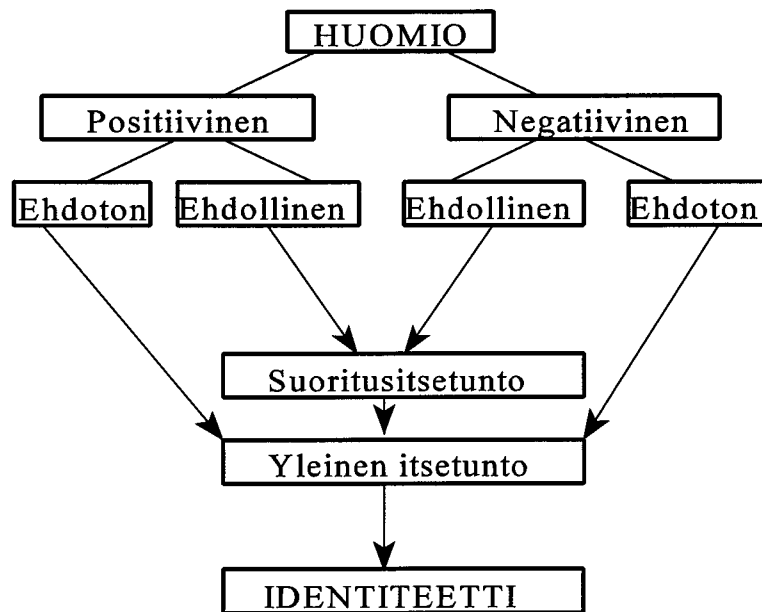
KUVIO 7. Huomiomatriisi (Koivisto & Luttinen 1998, 115)

Huomiot voivat kohdistua lapsen tekemiseen, jolloin huomio ansaitaan. Tällaista huomiota kutsutaan ehdolliseksi huomioksi. Ehdoton huomio sitä vastoin kohdistuu henkilöön itseensä, ilman että sitä tarvitsee ansaita millään teolla. Ehdoton positiivinen huomio on ihmisen hyvinvoinnille elinehto. Se kertoo ihmiselle hänen olevan tärkeä ja rakastettu sellaisena kuin hän on. Positiiviset ehdottomat huomiot voivat olla sanallisia tai sanattomia viestejä, kuten hymy, kosketus, ystävällisyys ja huomi-oon ottaminen. (Temple 1998, 38 - 39.)

Negatiiviset ehdottomat huomiot kohdistuvat myös ihmisen persoonaan ja ovatkin hyvin vahingollisia identiteetin kehitykselle. Negatiiviset ehdottomat huomi-ot ovat usein nonverbaaleja, esimerkiksi halveksuvia ilmeitä ja eleitä, huomiotta jättämistä ja fyysistä kiusantekoa. Ehdollisena annettu negatiivinen huomio ei ole niin haitallinen kuin ehdoton negatiivinen huomio. Sitä jopa tarvitaan jossain määrin, jotta omaa käyttäytymistä tai suorituksia pystytään kehittämään. Negatiivisten huomi-oiden rinnalla kuitenkin aina tarvitaan positiivisia huomioita. (Temple 1998, 38 - 39.)

Ehdollisena annetut positiiviset huomiot vahvistavat yksilön luottamusta omiin kykyihin tehdä vahvistavat suoritusitsetuntoa ja sen kautta myös identiteettiä. Vastaa-vasti negatiiviset ehdolliset huomiot heikentävät sitä. Ehdottomana annetut huomiot sitä vastoin kohdistuvat suoraan henkilöön ja vahvistavat tai heikentävät yleistä

itsetuntoa. Ehdottomat huomiot ovat erityisen merkittäviä identiteetin kannalta, sillä ne kertovat yksilölle hänen arvostaan ihmisenä. (Aho 1993, 50 - 51; Koivisto & Luttinen 1998, 117; Söderlindh 1984, 42; Weinreich 1989, 50 - 52.) Kuviossa 8 tarkastelemme huomioiden vaikutusta identiteettiin.



KUVIO 8. Huomioiden vaikutus identiteettiin

Stewartin ja Joinesin (1987, 76 - 77) mukaan huomioiden merkitys on jokaiselle ihmiselle erilainen. Huomioiden laatua ja voimakkuutta ei voida objektiivisesti tulkita, vaan kokemus huomiosta on hyvin yksilöllinen. Huomion voimakkuuteen vaikuttaa muun muassa, kuka huomion antaa ja miksi se annetaan. Ihmiset tulkitsevat huomioita lapsuuden kokemuksen perusteella, jolloin muodostuu näkemys siitä, millaiset huomiot ovat itselle tärkeitä. Jos lapsuudessa ei esimerkiksi saa riittävästi fyysisiä positiivisia huomioita (esimerkiksi halauksia, kosketusta), niiden merkitystä ei aikuisenakaan huomaa. Myös huomioita, joita itse ei pidä tärkeinä tai luotettavina, vähätellään (stroke filter).

Positiivinen huomio on lapsen identiteetin kehittymiselle ensiarvoisen tärkeää, mutta myös negatiivinen huomio on parempi vaihtoehto kuin huomiota vaille jääminen. Usein lapsi hakee toiminnallaan itselleen negatiivisia huomioita saadakseen edes



jonkinlaista vahvistusta olemassaololleen. (Stewart & Joines 1987, 72.) Ihmiset muodostavat jo lapsena odotuksia siitä, millaisia huomioita he saavat ja millaisia huomioita heidän tulee antaa. Näitä odotuksia kutsutaan huomioprofileiksi (stroke profiles). Positiivinen profiili tukee lapsen kasvua, mutta negatiivinen profiili, joka usein vahvistuu kasvuympäristössä, on tuhoavaa lapsen identiteetille ja tämä näkyy myös lapsen käyttäytymisessä negatiivisesti. Näitä itseään vahvistavia negatiivisia odotuksia kutsutaan transaktioanalyysissä peleiksi (games). (Temple 1998, 35 - 37.) Pelissä on aina ilmeinen tavoite ja siksi se on ennustettavissa. Pelit ovat usein pitkäjännitteisiä ja niillä tavoitellaan omaa etua. Peleissä todellinen tavoite yleensä yritetään peittää. (Berne 1964, 44.) Opettajan tulisikin havaita oppilaastaan negatiivisen huomion hakeminen ja olla menemättä "peleihin" mukaan. Lapsen odottaman negatiivisen huomion tai rangaistuksen sijasta opettajan pitäisi löytää keino, jonka kautta voisi kannustaa lasta ja antaa hänelle todellisia positiivisia huomioita ja siten tukea lapsen identiteetin kehitystä. (Temple 1998, 35 - 37.)

Ihminen voi myös pyytää huomioita esimerkiksi kysymällä mielipidettä tai tekemällä jotain, josta uskoo saavansa huomion. Saatujen huomioiden määrään ja laatuun vaikuttaakin usein tapa, jolla huomioita pyydetään ja annetaan. Lapsia usein neuvotaan, ettei huomioita saa pyytää. Kuitenkin myös ne saadut huomiot, joita lapsi itse pyytää, ovat aivan yhtä arvokkaita identiteetin kannalta. Jos haluaa toiselta halauksen tai ystävällisyyttä on aivan oikein pyytää sitä. (Stewart & Joines 1987, 79.)

Pyydetty huomio voidaan myös torjua. Kun ihminen torjuu pyydetyn positiivisen huomion, voidaan hänen samalla myös tulkita antavan negatiivisen huomion. Ihminen pyytää, ottaa vastaan, antaa ja torjuu pyydettyjä huomiota tavalla, jonka hän on omaksunut vuorovaikutustilanteissa. Usein nämä tavat muodostuvat jo lapsuudessa. Ihminen myös siirtää saman mallin lapsilleen, ellei pyri sitä tietoisesti muuttamaan. (Stewart & Joines 1987, 76 - 79.)

Huomioiden pohjalta ihminen muodostaa psykologisen perusasenteen (Life Position), jossa ilmenee hänen suhtautumisensa itseensä ja toiseen henkilöön. Nämä asenteet ohjaavat ihmisen käytöstä ja päätöksiä. Transaktioanalyysissä luokitellaan neljä perusasennetta:

- 1) minä en ole OK - sinä olet OK

- 2) minä en ole OK - sinä et ole OK
- 3) minä olen OK - sinä et ole OK
- 4) minä olen OK - sinä olet OK

Ensimmäinen asenne kuvaa tilannetta, jossa ihminen ei arvosta itseään ja pitää toista ihmistä parempana. Toisessa tilanteessa henkilö asennoituu kielteisesti sekä itseensä, että toisiin ihmisiin. Kolmannessa tilanteessa ihminen pitää itseään toista parempana ja uskoo voivansa alistaa ja kohdella toista ihmistä huonosti. Nämä asenteet ovat tiedostamattomia ja ne perustuvat tunteeseen. Sen sijaan neljäs asenne minä olen OK - sinä olet OK on tiedostettu ja perustuu kokemukseemme siitä, mikä meissä ja muissa ihmisissä on arvokasta ja hyvää. Myös perusasenteisiin voidaan liittää ehto, esimerkiksi: sinä olet OK, jos suoriudut tehtävästäsi. Vuorovaikutusta ohjaavat asenteet opitaan jo usein varhaislapsuudessa. Tiedostamalla omat asenteensa, niihin voi kuitenkin vaikuttaa. (Kallio 1979, 68 - 69.)

Koivisto ja Luttinen (1998) ovat käyttäneet TA:n vuorovaikutusteoriaa tutkimaan lasten sekä aikuisilta että toisilta lapsilta saamien huomioiden määrää ja laatua päiväkodissa. Tuloksissa kävi ilmi aikuisten antavan vain vähän huomioita lapsille ja tukevan huomioilla vain suoritusitsetuntoa. Lasten antamat huomiot olivat vaihtelevampia ja enemmän yleistä itsetuntoa vahvistavia kuin aikuisten antamat huomiot.

Opettajan merkitys lapsen itsetunnon kehittäjänä on tärkeä. Opettajan tulisi antaa oppilaille paljon positiivista, rehellistä ja yksilöllistä palautetta. Opettajan olisi kiinnitettävä erityistä huomiota lapsiin, jotka tarvitsevat paljon tukea. (Korpinen 1989, 146.) Opettajan käyttäytyminen vuorovaikutuksessa on usein esimerkkinä oppilaille. Aho ja Laine (1997, 41) määrittelevät sellaisia opettajan ominaisuuksia, jotka auttavat avoimen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa. Tällaiset opettajat luottavat itseensä ja suosivat luovia ja joustavia opetusratkaisuja. He myös arvostavat sosiaalisia suhteita ja heillä on korkea moraalinen ja eettinen herkkyyttä. He osaavat asettua lapsen asemaan ja pyrkivät omalla esimerkillään ohjaamaan vuorovaikutustapahtumia, että lapset hyväksyvät toisensa ja auttavat heikompiensa. Sen sijaan opettaja, joka ei luota oppilaittensa kykyihin, ei anna heidän toimia itsenäisesti, eikä kuuntele oppilaitaan, luo luokkaansa toisten arvoa vähättelevän ja kireän ilmapiirin.

#### 4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA KYSYMYKSET

Maahanmuuttaja joutuu uuteen kulttuuriin muuttaessaan määrittämään uudelleen omaa identiteettiään: arvojaan, suhdettaan omaan kulttuuriin sekä omaa asemaansa ja arvoaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Identiteetin uudelleen määrittäminen on hyvin yksilöllinen prosessi, jossa suhtautuminen omaan etniseen ryhmään ja valtakulttuuriin vaihtelevat. Joskus sopeutuminen uuteen kulttuuriin tapahtuu vaivattomasti, mutta riski psyykkisiin häiriöihin ja sosiaalisiin ongelmiin on olemassa. Usein ns. psyykkinen saapuminen uuteen maahan tapahtuu vasta muutaman vuoden kuluttua muutosta. (Liebkind 1994b, 25.)

Yksilön identiteettiin sisältyvät itsetunto, minäkuva ja käsitys omasta etnisyydestä (Aho & Laine 1997, 18). Tutkimuksessamme tarkastelemme identiteetin muodostumista sosiaalipsykologian näkökulmasta, jonka mukaan identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta (Liebkind 1988, 62 - 63). Akkulturaati- on aikana ympäristön sosiaalinen tuki on tärkeää. Maahanmuuttaja tarvitsee paljon positiivista palautetta, jotta myönteisen identiteetin kehittyminen olisi mahdollista. On tärkeää, että maahanmuuttaja kokee olevansa arvostettu omana itsenään. Tukeudumme palautetta tutkiessamme transaktioanalyysin (TA) vuorovaikutusteoriaan, koska sen filosofinen tausta pohjautuu yksilön varauksettomaan arvon tunnustamiseen.

TA:n mukaan positiiviset huomiot vahvistavat yksilön identiteettiä erityisesti, jos ne kohdistuvat henkilöön. Ehdoton huomio kertoo lapselle, että häntä rakastetaan ja arvostetaan, sellaisena kuin hän on, ilman ehtoja. Jos positiivinen huomio kohdistuu pääasiassa tekemiseen, lapsi kokee, että vain hänen tiettyjä ominaisuuksiaan ja aikaansaannoksiaan arvostetaan. Myös negatiivisia tekemiseen kohdistuvia huomioita tarvitaan rajojen asettamiseen, mikä lisää yksilön turvallisuuden tunnetta. Positiivisten huomioiden määrä tulee kuitenkin olla merkittävästi negatiivisten huomioi-

den määrää suurempi. Negatiiviset henkilöön kohdistuvat huomiot ovat hyvin haitallisia identiteetin kehittymisen kannalta. (Temple 1998, 38 - 39.)

Maahanmuuttajan sopeutumista tutkiessamme keskitymme tarkastelemaan luokan sosiaalisen tuen merkitystä sopeutumisprosessissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, *tukeeko luokka maahanmuuttajaa sopeutumisprosessissa*. Tätä tehtävää tarkastelemme seuraavien kysymysten avulla:

A) Miten maahanmuuttajaoppilas on sopeutunut suomalaiseen koululuokkaan?

Maahanmuuttajan sopeutumisessa uuteen kulttuuriin ihanteellisena tilanteena pidetään integraatiota, jossa maahanmuuttaja arvostaa sekä omaa etnistä taustaansa että suomalaista kulttuuria. Sue ja Sue (1990, 93 - 117) kutsuvat tätä sopeutumisen vaihetta bikulturalismin vaiheeksi. Jokainen yksilö kokee maahanmuuton vaikutukset hyvin yksilöllisesti ja kaikki eivät koko Suomessa asumisaikanaan sopeudu täysin suomalaiseen yhteiskuntaan. Sopeutumisen aste voidaan ainakin osittain määrittää yksilön identiteetin perusteella.

Akkulturaatio aiheuttaa usein vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa. Sosiaaliset stressireaktiot ilmenevät esimerkiksi eristäytymisenä, aggressiivisena käyttäytymisenä ja korostuneena huomion tarpeena (Korkiasaari 1986). Sopeutumista luokkaan saattavat vaikeuttaa myös suomalaisten oppilaiden ennakkoluulot maahanmuuttajia kohtaan (Liebkind 1993). Maahanmuuttaja joutuu helposti syrjityn tai syrjäänvetäytyvän oppilaan asemaan. Maahanmuuttajan sopeutumisen ja sosiaalisten suhteiden selvittämiseksi tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen on maahanmuuttajan identiteetti?

2. Millainen on maahanmuuttajan sosiaalinen asema luokassa?

B) Tukevatko luokan oppilaat palautteellaan maahanmuuttajan sopeutumista?

Akkulturaation aikana maahanmuuttaja käy läpi identiteetikriisiä selvittäessään omaa arvoaan ja asemaansa uudessa ympäristössä. Luokkatovereilla on maahanmuuttajaoppilaan vertaisryhmänä tärkeä merkitys identiteetin uudelleen rakentamisessa (Salmivalli 1999, 13). Positiivinen palaute erityisesti silloin, jos se kohdistuu henkilöön itseensä ehdottomana hyväksyntänä ja arvon tunnustamisena, tukee identiteetin eheää kehittymistä. Negatiivinen palaute sen sijaan vaikuttaa identiteettiin kielteisesti. Toisaalta saatuihin huomioihin vaikuttaa myös yksilön tapa pyytää huomioita sekä suhtautuminen saatuihin ja pyydettyihin huomioihin. (Stewart & Joines 1987, 73 - 74; Temple 1998, 36 - 38.) Selvittääksemme luokan antamaa tukea ja siihen vaikuttavia asioita pyrimme vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Kuinka paljon maahanmuuttaja pyytää, saa, antaa ja torjuu huomioita?
2. Millaisia maahanmuuttajan saamat huomiot ovat?
3. Miten maahanmuuttaja suhtautuu huomioihin?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää luokan sosiaalisia suhteita, sekä tutkia, mitä luokan vuorovaikutuksessa todella tapahtuu. Valitsimme lähestymistavaksi kvalitatiivisen tutkimuksen, koska pyrimme tutkimuksessamme ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Tutkimuksemme on etnografinen tapaustutkimus yhdestä jyvaskyläläisestä koululuokasta, jossa on maahanmuuttajaoppilaita. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti pyrimme keräämään syvällistä tietoa tutkimuskohteesta havainnoimalla luokan vuorovaikutustilanteita luonnollisessa ympäristössä.

### 5.1 Tutkimusmenetelmät

#### Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Tapaustutkimuksessa kohteena voi olla yksilö, ryhmä, tapahtuma, ohjelma, organisaatio tai ajanjakso. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään syvällisesti jotain erityistä ongelmaa, ihmistä tai ainutlaatuista tilannetta. Syvälinen tutkimuskohteen ymmärtäminen on mahdollista, koska tapausten lukumäärä on pieni (Patton 1990, 53 - 54). Myös vaikeasti tutkittavia ilmiöitä voidaan lähestyä tapaustutkimuksen avulla, esimerkiksi luokan sosiaalisia suhteita (Syrjälä & Numminen 1988, 16 - 17). Tutkittava tapaus on usein tyypillinen, kriittinen, ainutkertainen, poikkeuksellinen, opettava tai paljastava. Tapaustutkimuksessa pyritään kokoamaan laadullista tietoa ja se on aina yhteydessä käytäntöön. Tutkimuksen tavoitteena onkin herättää keskustelua tutkitusta ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 7 - 8.)

Tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin kasvatusta ja opetusta koskevien ongelmien ratkaisuun. Tyypillisiä tapaustutkimuksen piirteitä ovat yksilöllistäminen,

kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Jotta syvällisen tiedon saanti on mahdollista, on tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen oltava luottamuksellinen ja avoin (Syrjälä & Numminen 1988, 9 - 19).

### Etnografinen tutkimus

Etnografinen tutkimus on yksi tapaustutkimustyyppi. Etnografinen tutkimus on saanut vaikutteita monista filosofisista suuntauksista. Usein se yhdistetään fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. Myös kirjallisuuden ja historian tutkimus, humanistiset tieteet sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteet ovat lähellä etnografista tutkimusta. Etnografisen tutkimuksen todellisuus- ja ihmiskäsitys on syntynyt fenomenologian sekä Weberin toimintateorian pohjalta. Sen mukaan ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta. Ihminen nähdään aktiivisena, tavoitteellisena, tuntevana, suunnittelevana ja asioita arvottava. Ihmisen toiminta on älyllistä ja hänellä on kieli, joka on sekä vuorovaikutuksen että ajattelun väline. Etnografian tietokäsityksen mukaan tieto on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista ja se on sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 74 - 78.)

Etnografisessa tutkimuksessa kuvataan kulttuurin ja ihmisten elämää. Hammarley ja Atkinson (1983) pitävät etnografisen tutkimuksen erityispiirteinä kulttuuria koskevan tiedon hankintaa, sosiaalisen vuorovaikutuksen mallien yksityiskohtaista tutkimusta ja yhteisöjen kokonaisvaltaista analyysia. (Syrjälä & Numminen 1988, 24.)

Syrjälän ja Nummisen (1988, 26) mukaan etnografinen tutkimus on holistista: tutkittavaa ilmiötä kuvataan kaikissa eri yhteyksissään ja kuvausten pohjalta etsitään ihmisen käyttäytymiseen ja ilmiötä koskeviin uskomuksiin vaikuttavia syy-seuraussuhteita.

Etnografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilön käyttäytymisestä ryhmässä ja käyttäytymisen merkityksestä ryhmän kulttuurin kannalta. Myös jokapäiväisiin pieniin asioihin, yksityisten elämään ja yhteistoimintaan kiinnitetään huo-

miota. Tutkimuksen tavoitteena on havaita ja esittää tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät, toimivat ja selittävät toimintaansa, sekä miten he havaitsevat, ajattelevat ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tilanteet tulisi hahmottaa tutkittavien näkökulmasta. (Syrjälä & Numminen 1988, 25.)

Taftin (1987, 151) mukaan yhtä tärkeää tutkimuksessa on sekä tutkimusaineiston hankinta kuin sen tulkinta. Etnografisen tutkimuksen kuvaus kirjoitetaan luovasti ja tavoitteena on saada lukija eläytymään tutkittavaan tapahtumaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 25; Smith 1982, 587 - 591.) Tutkimuksen kysymykset ja tulkinta yleensä tarkentuvat tutkimuksen kuluessa ja niitä pyritään kehittämään koko tutkimusprosessin ajan (Syrjälä & Numminen 1988, 26).

## 5.2 Tutkimusjoukko

Etnografisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on yleensä melko pieni, jotta tutkijalla olisi mahdollisuus saada seurannan avulla mahdollisimman luotettavaa ja syvällistä tietoa tutkimastaan ilmiöstä tai ryhmästä. Tutkimuksemme ongelma edellytti sellaisen luokan tutkimista, jossa on myös maahanmuuttajaoppilaita. Halusimme löytää luokan, jossa olisi useampi kuin yksi maahanmuuttaja, jotta saisimme tietoja mahdollisimman monen maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisesta.

Rajasimme tutkimusjoukon käsittelemään kolmasluokkalaisia oppilaita, koska oppilaan sosiaalinen asema vakiintuu vasta toisena kouluvuotena. Rajaamiseen vaikutti myös 1.-2. -luokkalaisten mahdollinen heikko luku- ja kirjoitustaito. Kolmas luokka oli tutkimusongelmamme kannalta hyvä valinta, koska 9 -vuotias määrittää voimakkaasti identiteettiään vertaisryhmän edustajien antamien palautteiden kautta. He ovat myös herkkiä kritiikille ja haluavat miellyttää muita. (Aho 1990, 151; 1993, 59.)

Löysimme tutkimusjoukoksemme kolmannen luokan, jonka oppilaista yksi on virolainen ja kolme Irakin alueelta muuttaneita kurdeja. Kaikki luokan maahanmuuttajaoppilaat ovat poikia, mikä osaltaan helpottaa maahanmuuttajiin kohdistuvan palautteen analysointia ja vertailua. Toisaalta irakilaisien tyttöjen osalta sopeutusprosessi koululuokkaan saattaisi olla merkittävästi erilainen, koska naisten asema



islamilaisessa kulttuurissa eroaa paljon miesten asemasta.

Tarkkailimme luokassa kaikkien luokan oppilaiden välistä vuorovaikutusta, mutta sosiometrisen testin analysoinnissa keskityimme erityisesti luokan poikien välisiin sosiometrisiin valintoihin, koska ystävyysuhteet määräytyivät tutkimusluokassamme sukupuolen mukaan. Pyrimme kuitenkin ottamaan huomioon myös tyttöjen sosiometrisistä valinnoista maahanmuuttajien sopeutumisen kannalta merkittävät valinnat.

### 5.3 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkijan tavoitteena on oppia tutkimansa yhteisön kulttuuria ja sen toiminta- ja ajattelutapoja. Tutkija kuuntelee, kyselee ja katselee ymmärtääkseen yhteisön toimintaa sisältäpäin, sellaisena kuin myös tutkittavat sen kokevat. (Eskola & Suoranta 1998, 106.) Etnografiselle tutkimukselle on luonteenomaista empiiriset ja naturalistiset tutkimusstrategiat, erityisesti pitkäaikainen osallistuva observointi. Tämä on suositeltavaa, jotta tutkija voisi luotettavasti havainnoida tilannetta ja ymmärtää kulttuuria ja sen jäsenten välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen tukena usein käytetään myös muita metodeja, kuten haastatteluja, observoinnin apuna kenttämuistiinpanoja, ääni- ja kuvanauhoituksia ja valokuvausta, myös kaikki mahdollinen muu tuotos, esimerkiksi oppilaskortit, oppilaiden kirjoitelmat, päiväkirjat ovat hyödyllistä tutkimusaineistoa. (Syrjäläinen 1991, 38; Syrjälä & Numminen 1988, 25 - 26.)

Tutkimusaineiston hankinnassa käytimme monia erilaisia metodeja, jotta saisimme luotettavaa ja monipuolista tietoa luokan sosiaalisesta rakenteesta ja vuorovaikutuksesta. Kun samaa asiaa tutkitaan käyttämällä useita menetelmiä, saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. Tämä niin sanottu triangulaatio on ominaista tapaustutkimuksessa. (Patton 1990, 464 - 472.) Tutkimuksen alkuvaiheessa selvitimme luokan sosiaalista rakennetta sosiometrisen testin avulla. Vuorovaikutusta tutkimme osallistuvan observoinnin kautta, jossa tutkijat keräävät aineiston seuraamalla tutkittavien luonnollista elämää (Suojanen 1982, 138). Observoinnin tukena käytimme videointia, tutkimuspäiväkirjaa sekä haastatteluja.

### 5.3.1 Sosiometrinen mittaus

Ihmisten toimiessa ryhmässä muodostuu ryhmän sisälle aina jonkinlainen sosiaalinen rakenne. Ryhmän jäsenet arvioivat muiden jäsenten sosiaalista statusta ja tämän arvion pohjalta suhteuttavat heidät hierarkkisesti toinen toisiinsa. Usein ryhmän jäsenten arviot ovat melko samansuuntaisia, jonka pohjalta syntyy ryhmään sosiaalinen rakenne, jossa jokaisella jäsenellä on oma sosiaalinen asemansa. (Aho & Laine 1997, 210.) Koskenniemi (1972) on tutkinut koululuokan sosiaalista rakennetta oppilaiden välisten ystävyys-toveri -suhteiden sekä auktoriteetti-valta -suhteiden pohjalta. Yksilön sosiaalinen asema määräytyy näiden kahden ulottuvuuden kautta. Ensimmäinen kuvaa toverisuhteiden verkostoa ja jälkimmäisellä oppilaiden auktoriteettiasemaa. (Aho & Laine 1997, 210.) Tutkimme maahanmuuttajaoppilaiden asemaa luokassa ystävyys - toveri -suhteiden kautta.

Ryhmän sosiaalisia suhteita voidaan selvittää sosiometrisellä mittauksella, jossa ryhmän jäsenet asetetaan valintatilanteeseen (Gronlund 1959, 3). Luokan sosiogrammin avulla halusimme määrittää maahanmuuttajan toverisuhteita luokassa. Saadaksemme selville luotettavasti ja kattavasti kaikkien oppilaiden suhtautumisen maahanmuuttajiin sekä maahanmuuttajien suhtautumisen luokan muita oppilaita kohtaan, käytimme tutkimuksessamme Ahon ja Laineen (1997, 212 - 213) esittämää mallia. Tässä mallissa jokainen oppilas merkitsee luokan oppilaiden nimilistaan kunkin nimen kohdalle, kuinka mielellään hän ottaisi kyseisen oppilaan vieruskaverikseen asteikolla 1-5. Luokan suosikkeja ovat alhaisimman pistemäärät saaneet ja torjuttuja ne oppilaat, jotka saivat korkeimmat pistemäärät. (Aho & Laine 1997, 212 - 213.) Valitsimme asteikon 1-5, koska tutkittava luokka oli tottunut käyttämään kyseistä asteikkoa jo aiemmin koulutyössään arviointien yhteydessä (Liite 1).

### 5.3.2 Vuorovaikutustilanteiden havainnointi

Jotta voisimme luotettavasti havainnoida maahanmuuttajien sopeutumista luokkaan ja ymmärtää luokan sosiaalista rakennetta ja vuorovaikutusta, valitsimme tutkimusmetodiksemme etnografiselle tutkimukselle tyypillisen osallistuvan observoinnin.

Seurasimme luokassa pääasiassa pari- ja ryhmätyötilanteita, koska silloin oppilailla on paljon mahdollisuuksia huomioiden vaihtoon. Tarkkailimme erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden vuorovaikutusta, mutta pyrimme myös saamaan yleistä kuvaa luokan vuorovaikutuksesta tarkkailemalla myös muita, sekä syrjittyjä että suosittuja, oppilaita. Kirjoitimme tunneilla havaintojamme ja lasten vaihtamia huomioita tutkimuspäiväkirjaan. Tutkimme luokan oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa sekä verbaaleja että nonverbaaleja viestejä, kuten ilmeitä ja eleitä.

Observoinnin tueksi kuvasimme videolle seuraamiamme vuorovaikutustilanteita. Kuvasimme paljon videomateriaalia, jotta aineiston analyysivaiheessa voisimme jättää pois ne kohdat, jotka eivät ole tutkimuksemme kannalta merkittäviä. Kuvasimme ainoastaan luokkahuoneessa tapahtuvia opetustilanteita, koska välitunneilla tai liikuntatunneilla tehdyn videoinnin pohjalta ei olisi ollut mahdollista luotettavasti analysoida kaikkien maahanmuuttajien sekä verbaaleja että nonverbaaleja viestejä. Havaintojemme tueksi kuitenkin observeimme myös näitä tilanteita. Videoinnin avulla saatoimme analysoidessamme käydä kaikki tilanteet uudelleen läpi videolta, mikä lisää johtopäätösten luotettavuutta.

### 5.3.3 Haastattelut

Haastattelimme oppilaita, jotta voisimme syventää observoinnin aikana saamiemme tietoja. Haastattelu mahdollistaa tiedon hankkimisen tutkittavan ajatuksista, tunteista, tavoitteista ja muista sellaisista asioista, joita tutkija ei voi suoraan havainnoida. Näin tutkija voi tarkastella tutkittavan ajatuksia ikään kuin sisältä päin ja selvittää tutkittavien toiminnoilleen antamia selityksiä. (Patton 1990, 278.)

Suoritimme oppilaiden haastattelun ennalta suunnittelemiemme teemojen ja kysymysten pohjalta (Liite 2). Otimme huomioon myös maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon. Ennen varsinaista tutkimusta teimme esitutkimuksen haastatteleamalla sellaisia luokan oppilaita, joita emme haastatelleet varsinaisessa tutkimuksessa. Esitutkimus osoitti laatimiemme kysymysten käyvän hyvin tarkoitukseen, mutta vaikeiden käsitteiden merkitystä oli tarpeellista selvittää esimerkkien avulla.

Teimme haastattelut vasta observoinnin loppuvaiheessa, voidaksemme syven-

tää tietoaamme jo tekemistämme havainnoista. Lisäksi oli tärkeää, että pysyimme observoinnin aikana melko etäisinä luokan oppilaille, jotta tutkijoiden läsnäolo ei vaikuttaisi luokan luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin. Käytimme haastattelussa apuna kuvaamaamme videomateriaalia selvittääksemme sen avulla oppilaiden ajatuksia ja tunteita.

### 5.3.4 Analyysi

#### Sosiometrinen mittaus

Kokosimme lasten sosiometrisessä kyselyssä (Liite 3) merkitsemät pistemäärät sosiometristen valintojen ja pisteytysten matriisiin, josta kunkin lapsen antamat ja saamat pistemäärät on helppo lukea. Lisäksi kokosimme poikien ja tyttöjen valinnat eri taulukoihin, koska toveripiirit eriytyvät sukupuolen mukaan (Aho & Laine 1997, 212). Vertailimme poikien saamia kokonaispistemääriä, joista käy ilmi kunkin pojan ystävyys-suhteiden määrä luokassa. Teimme myös sosiogrammin (Liite 4), jossa näkyy taulukkoa selvemmin poikien toisilleen osoittamat syrjinnät ja suosiot. Tyttöjen antamista sosiometrisistä valinnoista tarkastelimme erityisesti maahanmuuttajan sopeutumiseen vaikuttavia valintoja.

#### Observointi

Oppilaiden välistä vuorovaikutusta tarkastelimme observoinnin aikana tekemämme kenttämuistiinpanojen ja videoidun materiaalin pohjalta. Valitsimme videoidusta materiaalista kymmenen minuutin jaksoja, joissa mielestämme oli luonnollista vuorovaikutusta oppilaiden välillä. Litteroimme valitsemistamme jaksoista kaikki huomaamamme annetut ja pyydyt huomioid, jotka liittyivät maahanmuuttajaoppilaisiin. Pyrimme kiinnittämään huomiota sekä sanallisiin että sanattomiin huomioihin. Käytimme kirjoittamisessa apuna myös observoinnin aikana tekemiämme kenttämuistiinpanoja. Kaikkien maahanmuuttajiin liittyvien huomioiden kuuleminen ja havaitseminen olisi ollut mahdotonta pelkän videon perusteella, toisaalta erityisesti sanattomien

huomioiden erottamiseksi videon käyttö analyysin tukena oli tärkeää.

Valitsimme litteroidusta materiaalista analysoitavaksi jokaisesta maahanmuuttajaoppilaasta 20 kymmenen minuutin jaksoa. Valitsimme maahanmuuttajaoppilailta mukaan vain sellaiset jaksot, joiden luotettava analysointi oli observoinnin ja kuvaamamme materiaalin rajoissa mahdollista. Toisaalta pyrimme käyttämään paljon sellaisia jaksoja, joissa esiintyi monta maahanmuuttajaoppilasta, jotta analysoidut vuorovaikutustilanteet olisivat mahdollisimman samanlaisia.

Erittelimme valituista jaksoista maahanmuuttajan pyytämät, saamat ja antamat huomiot sekä tilanteet, joissa maahanmuuttaja torjui pyydetyn huomion (Liite 5). Jokaisen huomion osalta analysoimme, oliko huomio positiivinen vai negatiivinen. Negatiivisiin huomioihin on luokiteltu myös pyydetyn huomion torjuminen, koska torjuessaan pyydetyn positiivisen huomion henkilö antaa samalla negatiivisen huomion. Esimerkiksi oppilaan pyytäessä parikseen toista oppilasta, hän samalla pyytää henkilöön kohdistuvan huomion. Jos luokkatoveri ei millään tavalla reagoi esitettyyn pyyntöön, torjuu hän pyydetyn positiivisen huomion ja samalla antaa henkilöön kohdistuvan negatiivisen huomion. Lisäksi analysoimme saadut huomiot positiivisiin ehdollisiin ja ehdottomiin, sekä negatiivisiin ehdollisiin ja ehdottomiin huomioihin huomiomatriisin avulla (Liite 6).

Tarkastelimme tuloksia sekä sosiaalisella että psykologisella tasolla (ks. 2.4.3). Tulokset kuitenkin käsittelemme psykologisen tason mukaan, koska vain tällä tasolla voidaan havaita, kuinka lapsi tulkitsee saamansa huomiot, ja minkälaisia huomiota hän pyynnöillään haluaa. Luokittelemme pyynnöt psykologisella tasolla, joko negatiivisiin tai positiivisiin, sen mukaan millaisen huomion tulkitsemme oppilaan haluavan kyseisellä käytöksellä, siltä henkilöltä, jolle hän on pyyntönsä osoittanut.

## Haastattelu

Haastattelujen avulla pyrimme saamaan syvällistä tietoa maahanmuuttajan identiteetistä ja suhteesta omaan kulttuuriin (Liite 7). Lisäksi halusimme selvittää lapsen omia kokemuksia, asenteita ja tunteita huomioihin liittyen. Tässä käytimme apuna myös kuvaamaamme videomateriaalia. Litteroimme kaikki maahanmuuttajille tekemämme

haastattelut. Lisäksi haastattelimme muita luokan oppilaita saadaksemme selville oppilaiden asenteita ja kokemuksia luokan sosiaalisesta ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta sekä heidän suhtautumisestaan maahanmuuttajiin.

#### 5.4 Tutkimuksen uskottavuus

Etnografiassa käytetään usein termiä uskottavuus, kun puhutaan validiteetista ja reliabiliteetista (Syrjälä ym. 1995, 100 - 101). Käsittelemme tutkimuksen uskottavuutta Lincolnin ja Cuban (1985) esittämien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiden kautta. He perustelevat käsitteiden muuttamista kvalitatiivisen tutkimuksen totuuskäsityksen pohjalta. Perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektiivisen totuuden tavoitteluun. Laadullisessa tutkimuksessa sitä vastoin oletetaan, että näitä todellisuuksia voi olla useita, jolloin myös arviointikriteerit ovat erilaisia. (Tynjälä 1991, 390.) Luotettavuuden arviointi sisältyy kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin ja se on tutkimuksen jokaisen lukijan tehtävä (Patton 1990, 11).

#### Vastaavuus

Vastaavuus kertoo tutkimuksesta tehtyjen johtopäätösten vastaavuutta siihen todellisuuteen, josta ne on saatu. Toisin sanoen, onko tutkija onnistunut tavoittamaan aidon kuvan tutkittavien todellisuudesta. (Tynjälä 1991, 390.) Etnografista tutkimusta on kritisoitu subjektiiviseksi. Tämä johtuu tutkijan aktiivisesta roolista tutkimusaineiston sekä tutkittavien käsite- ja ajatusmaailman tulkitsemisessä. Tutkijan taito eläytyä tilanteeseen, sekä kyky rehelliseen ja totuuden mukaiseen tulkintaan vaikuttavat oleellisesti tutkimuksen uskottavuuteen. (Syrjäläinen 1991, 41 - 44; Syrjälä ym. 1995, 102 - 103.) Syrjälän ja muiden (1995, 100 - 101) mukaan vastaavuutta voidaan parantaa estämällä sattumanvaraisten tekijöiden vaikutus aineiston keruun aikana.

Tutkimuksessamme vastaavuus on melko hyvä pitkäaikaisen observoinnin ansiosta. Myös vuorovaikutustilanteiden videointi ja haastattelujen äänitykset lisäävät tulkinnan uskottavuutta, koska ne mahdollistavat keräämämme aineiston tarkistuksen ja tarkan tulkinnan. Haastattelutilanteessa on lisäksi huomioitava, että haastateltava ja

haastattelija ymmärtävät toistensa käyttämät käsitteet (Syrjälä ym. 1995, 100 - 101). Tutkimuksessamme tämä oli otettava huomioon erityisen tarkasti, sillä osa maahanmuuttajalapsista ei vielä ymmärtänyt täydellisesti suomen kieltä. Erityisesti vaikeuksia ilmeni käsitteiden ymmärtämisessä. Pyrimmekin lisäämään ymmärrettävyyttä esimerkkien avulla. Jos jokin asia jäi epäselväksi tarkensimme vastausta vielä lisäkysymyksillä. Olemme liittäneet tutkimusraporttiimme kuvailevuuden ja tekstin uskottavuuden lisäämiseksi kursivoitua tekstiä, joka on suoraa lainausta tekemiemme haastattelujen ja observoinnin litteroinnista. Olemme myös merkinneet haastattelun suoriin lainauksiin tauot. Näiden lainausten sekä liitteinä esittämiemme tutkimusmateriaalien avulla lukija voi itse tarkistaa tulosten tulkintaa ja myös arvioida tulosten sovellettavuutta.

Syrjälän ja muiden (1995, 100 - 101) mukaan monipuolinen tutkimusaineisto lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimuksessamme metoditriangulaatio lisäsi tutkimuksen vastaavuutta; haastattelujen, observoinnin ja sosiometrisen testin avulla keräämämme tiedot täydensivät hyvin toisiaan. Tutkimusjoukkomme oli melko pieni ja siten useiden menetelmien käyttö oli mahdollista. Tutkimuksessamme käytetään myös tutkijatriangulaatiota, jossa samaa ilmiötä tutkii kaksi tutkijaa. Teoriatriangulaatio toteutuu, jos tutkimuksessa tuodaan esille vaihtoehtoisia ja kilpailevia teorioita. Omassa tutkimuksessamme tarkastelimme erityisesti identiteetin kehittymistä eri tutkijoiden esittämien teorioiden kautta. (ks. 2.3.1)

### Sovellettavuus

Käytettäessä termiä sovellettavuus laadullisen tutkimuksen yhteydessä, ei voida puhua yleistettävyydestä siinä merkityksessä, miten se määrällisessä tutkimuksessa ymmärretään. Laadullisessa tutkimuksessa käytetäänkin mieluummin termiä siirrettävyys. Tulosten siirrettävyys on riippuvainen tutkittavien ympäristöjen samankaltaisuudesta. Jotta lukija voisi pohtia tutkimustulosten siirrettävyyttä, on aineistoa ja tutkimusta kuvattava tarkasti. (Tynjälä 1991, 390.) Myöskään tässä tutkimuksessa tuloksia ei voida yleistää kaikkia maahanmuuttajaoppilaita koskeviksi pienen tutkimusjoukon takia. Kuitenkin itse tutkittavasta tapauksesta saadaan merkityksellistä

tietoa; tutkimuksemme voi herättää ajatuksia ja antaa uusia näkökulmia lasten ohjaimiseen monikulttuurisissa ryhmissä. Olemme pyrkineet myös kuvaamaan tarkasti sekä aineistoa että tutkimuksen etenemistä. Tutkimustulosten käyttökelpoisuutta lisää myös tulosten sitominen aikaisempiin tutkimuksiin ja kehitettyihin teorioihin (Syrjäläinen 1991, 41 - 44; Syrjälä ym. 1995, 102 - 103). Olemme muodostaneet johtopäätökset käyttämiemme teorioiden pohjalta ja myös tarkastelleet tuloksia aikaisempien tutkimusten valossa.

### Tutkimustilanteen arviointi

Tutkimuksen reliabiliteettia ei Tynjälän (1991, 391) mielestä perinteisessä merkityksessä ole laadullisessa tutkimuksessa useinkaan mahdollista. Tulosten samana pysymistä ei ole mielekäästä tutkia, sillä jokainen tapaus on ainutkertainen ja todellisuuksia voi olla monia. Tutkijan on kuitenkin pyrittävä arvioimaan tutkimuksen aikana tuloksiin vaikuttavia tekijöitä kuten ympäristössä, tutkijassa itsessään tai jopa tutkittavassa ilmiössä tapahtuvia muutoksia.

### Vahvistettavuus

Laadullisen tutkimuksen kautta ei tavoitella objektiivista totuutta vaan pikemminkin näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen uskottavuutta tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomioita tutkijan luotettavuuteen, uskottavuuteen ja rehellisyyteen (Patton 1990). Triangulaation käytön lisäksi pyrimme parantamaan tutkimuksen uskottavuutta ja vahvistettavuutta kuvaamalla tarkasti taustateoriaa, käyttämiämme tutkimusmetodeja, tuloksia sekä niiden tulkintaa. Uskottavuutta lisää myös tutkijoiden yksimielisyys tuloksista ja niiden tulkinnasta. (Syrjälä & Numminen 1988, 143 - 144.) Pyrimme tarkastelemaan tulkintojemme yksimielisyyttä analysoimalla vuorovaikutustilanteissa saadut huomiot toisistamme riippumatta. Tämän jälkeen vertasimme, olivatko tulkintamme samanlaisia. Eriävien mielipiteiden osalta pohdimme, mikä on oikea tulkinta. Laskimme tekemistämme tulkintoista arvioitsijareliabiliteetin yksimielisyysprosentin, jossa verrataan yksimielisiä havaintoja kaikkien havaintojen



määrään. (Syrjälä ym. 1995, 155.) Reliabiliteetti on hyvä, jos yhdenmukaisuus on yli 80 % (Saloviita 1988, 42). Analysoimme kaikkiaan 235 saatua huomiota, joissa yksimielisiä olimme 208 kertaa. Yksimielisyysprosenttimme saatujen huomioiden osalta oli siis 88,5 prosenttia.

### 5.5 Tutkimuksen etiikka

Tutkijan tulee myös ottaa huomioon eettiset ongelmat. Tutkittavien henkilöllisyyden suojeleminen on välttämätöntä, mutta se aiheuttaa ongelmia raportin rehellisyydelle, rikkaudelle ja tarkkuudelle. (Syrjäläinen 1991, 42 - 43.) Käytimme tutkimuksessamme oppilaiden oikeiden nimien sijasta peitenimiä. Sekä suomalaisten että maahanmuuttajalasten nimet on muutettu. Emme myöskään tutkimuksessa mainitse tutkimuskoulun nimeä. Vähemmistöryhmien tutkiminen on etiikan kannalta arveluttavaa, jos tutkimuksen raportointi leimaa tiettyä etnistä vähemmistöä (Syrjälä & Numminen 1988, 160). Tutkijan on muistettava, että kuvaukset voivat aiheuttaa tutkittavien joutumisen halveksinnan, vihan tai pilan kohteeksi (Grönfors 1985, 201). Tutkimuksessamme pyrimmekin tarkastelemaan maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista yksilöllisenä prosessina, emmekä tee koko etnistä ryhmää koskevia johtopäätöksiä, mikä pienen tapausten määrän vuoksi ei edes olisi mahdollista.

Ennen tutkimusaineiston keräämistä pyysimme luvan koulun rehtorilta, luokan opettajalta sekä oppilailta ja heidän vanhemmiltaan tutkimusmateriaalin keräämiseen ja sen raportointiin. Kysyessämme lupaa kerroimme, ettei kenenkään henkilöllisyys paljastu raportissa. Tutkimuksen etiikan kannalta on välttämätöntä, että tutkija pitää kohdehenkilöille antamansa lupaukset (Patton 1990, 356; Syrjälä & Numminen 1988, 161).

Tutkimuksemme etiikan kannalta suurimmat ongelmat ilmenivät haastattelujen yhteydessä. Kysyimme haastatteluissa henkilökohtaisia kysymyksiä, jotka liittyivät oppilaan identiteettiin ja oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa. Syrjälä ja Numminen (1988, 165) toteavat haastattelun olevan eettisesti ongelmallinen, jos tutkittava haastattelutilanteessa huomaa ympäristössään sellaisia ongelmia, joita ei itse ole aikaisemmin tiedostanut. Tämä saattaa uhata heidän identiteettiään. Haastattelussa

käytimme apuna videoituja vuorovaikutustilanteita luokasta. Pyrimme selvittämään videomateriaalin avulla oppilaan omia tuntemuksia sekä myönteisistä että kielteisistä vuorovaikutuskokemuksista. Haastateltavan omaan identiteettiin liittyvien kielteisten tilanteiden katsominen ja niistä keskustelu voi olla vaikea kokemus. Huomatessamme tilanteen olevan haastateltavalle liian vaikea, emme jatkaneet asian syvällisempää käsittelyä. Myös tilanteessa, jossa haastateltava selvästi suojasi identiteettiään antamalla todellisuutta positiivisemmän kuvan kokemuksistaan, emme asettaneet hänen ajatuksiaan kyseenalaiseksi. Mielestämme näissä tilanteissa tutkimuksen eettiset kysymykset oli asetettava tieteellisen tiedon hankkimisen edelle.

## 6 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 6.1 Maahanmuuttajan identiteetti

Erki

Luokan neljä maahanmuuttajaoppilasta ovat hyvin erilaisissa akkulturaation vaiheissa. Identiteetin kehittymisen kannalta vaikeimmassa tilanteessa on tällä hetkellä Virosta muuttanut Erki. Hän on asunut Suomessa vasta kaksi vuotta ja tullut tälle luokalle vasta vuosi sitten. Erki puhuu suomea melko hyvin, mutta on edelleen arka puhumaan luokkatilanteessa. Kun Erkiä pyydettiin lukemaan ääneen, hän oli selvästi vaivautunut ja sanoi: "En mä haluu." Kun opettaja kehotti Erkiä yrittämään. Erki sanoi uudelleen: "En mä osaa." Suoritukset, joissa on vaara epäonnistua, uhkaavat yksilön identiteettiä. Asenne, jossa halutaan välttää suoritus- ja vuorovaikutustilanteita tai odotetaan jo etukäteen epäonnistumista, on selvästi merkki heikosta identiteetistä. (Aho & Laine 1997, 45.) Haastattelussa Erki kertoi puhuvansa kotona ja virolaisten ystävien kanssa viroa kieltä ja kokee sen olevan helpompaa. Erki kuitenkin mainitsi pitävänsä enemmän suomen kielestä, mikä viittaa suomalaisen kulttuurin arvostamiseen.

Erki pitää selvästi Viroa kotimaanaan. Hän kertoi usein kokemuksiaan Virosta ja korosti kertoessaan, miten hyvin asiat olivat siellä. Opettajan kysyessä, oliko kukaan oppilaista käynyt missään korkeassa tornissa. Erki vastasi: "Mä en ole käynyt ulkomailta missään korkealla, mutta Virossa olen." Erkillä on paljon ystäviä ja sukulaisia Virossa. Hän kertoo ikävöivänsä ystäviään:

*Haastattelija: Onko sulla ikävä vielä Vieroon?*

*Erki: On.*

*Haastattelija: Mitä sä siellä ikävöit?*

*Erki: Sitä kissaa, kuka on meidän mummin luona ja koira niinku kiusaa sitä aina.*

*Haastattelija: Onko jotain muutakin vielä, mitä on ikävä?*

*Erki: Joo, mun parasta kaveria, kenen kanssa mä oon ollu neljä vuotisesta, kun mä olin neljä vuotta ja kun mä muutin Virosta. Joo, mä oon ollu sen kaa kohta seittemän vuotta kaveri. Sen nimi on Rakku. Ja sitä saa kutsuu, sen lempinimi on Rakkari. Ne asuu samassa talossa kun mejän mummi asuu. Sit se on kun mä meen ovesta ulos ja käännyn vasemmalle, niin se asuu siinä, samassa kerroksessa.*

Erkin perhe viettääkin edelleen paljon aikaa Virossa. Usein tapahtuvat kulttuuriympäristönmuutokset sekä jatkuvuuden ja ennustettavuuden puuttuminen vaikeuttavat oman etnisen identiteetin muodostamista (Liebkind 1993, 25). Myös vanhan elämän jatkuva muistelu ja kaipaaminen hidastavat sopeutumista uuteen kulttuuriin (Puusaari 1997, 32). Viron matkojen aiheuttamat poissaolot koulusta lisäävät myös ongelmia sosiaalisten suhteiden rakentamisessa, mikä osaltaan myös vaikuttaa identiteettiin. Toisaalta maahanmuuttajan on tärkeää säilyttää sosiaaliset suhteet omaan etniseen ryhmäänsä.

Haastattelun perusteella Erki vaikutti tyytyväiseltä itseensä. Kysyessämme, mitä piirteitä hän arvostaa itsessään, Erki vastasi:

*No, ainakaan mä en oo ikinä kiusannu mun parasta kaveria ja sitten mä en oo tehny mun koiralle paha ja sit mä oon vieny sitä ulos joka kerta. Mä oon antanu sille ruokaa. En tiä muuta.*

Kaikki asiat, joita hän mainitsi arvostavansa itsessään liittyvät suoritusitsetuntoon. Tämä viittaa siihen, ettei Erki ole saanut riittävästi tukea yleisen itsetunnon rakentamiseen, vaan muilta saadut positiiviset huomiot, joiden perusteella hän myös määrittää itseään, ovat pääosin käyttäytymiseen kohdistuvia. Haastattelussa Erki antoi melko myönteisen kuvan identiteetistään. Kuitenkin vuorovaikutustilanteet luokassa osoittivat selvästi päinvastaista; Erkillä oli jatkuva tarve saada muiden hyväksyntä ja hän oli myös epävarma omista taidoistaan. Lindemanin ja Verkasalon (1995) mukaan sosiaalisista suhteistaan ja identiteetistään todellisuutta positiivisemmän kuvan antaminen ja ongelman kieltäminen haastattelutilanteessa saattaa johtua yksilön taipumuksesta nähdä itsensä todellista myönteisemmässä valossa tai halusta antaa suotuisa vaikutelma itsestään. Tämä tapahtuu usein tiedostamatta. (Aho & Laine 1997, 159; Salmivalli 1999, 119.)

Suen ja Suen (1990, 93 - 117) esittämän akkulturaation vaiheita kuvaavan

mallin mukaan, Erki on identiteetin kehittämisessään ristiriitavaiheessa. Erki tuntee olevansa enemmän virolainen kuin suomalainen ja hän myös huomasi poikkeavansa ainakin kielitaidon osalta suomalaisista. Hän ei täysin torju kumpaakaan kulttuuria. Suomessa Erki arvostaa erityisesti Suomen korkeaa elintasoa, kuten teknologiaa, hyviä koulutiloja ja palveluja. Viron Erki koki kuitenkin tunnetasolla tärkeämmäksi. Erkillä oli sekä virolaisia, että suomalaisia ystäviä. Hän kertoi kuitenkin pitävänsä enemmän virolaisista ystävistään. Erkin käyttäytymisessä ja mielipiteissä näkyi arvostus omaa kulttuuria kohtaan ja toisaalta kriittisyys muiden aliarvioivaa suhtautumista kohtaan. (ks. myös Aboud 1988, 7 - 8.) Myös melko huono itsetunto tukee päätelmää Erkin akkulturaation vaiheesta.

#### Adnan

Adnan on Kasimirin pikkuveli. Pojat ovat kurdeja ja muuttivat Suomeen Irakista neljä vuotta sitten. He ovat olleet tässä luokassa ensimmäiseltä luokalta lähtien, joten sopeutuminen on ollut helpompaa kuin Erkillä, joka tuli luokkaan kolmannen luokan syksyllä.

Adnan puhuu kotona ja kurdin kielisten kavereiden kanssa kurdia. Hän opiskelee kurdia kerran viikossa, mutta kokee suomen kielen helpommaksi ja mukavam-  
maksi kieleksi. Kuitenkin Adnanilla on edelleen vaikeuksia suomen kielen hallinnassa. Hän mainitsee vaikeimmaksi aineeksi koulussa äidinkielen (suomen kielen). Luokkatilanteissa Adnanilla oli vaikeuksia ymmärtää opettajan antamia ohjeita ja kysymyksiä. Hänellä oli huomattavan suppea suomen kielen sanavarasto. Tämä on tyypillinen ongelma kaksikielisillä lapsilla. Opettaja saattaa helposti yliarvioida maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidon (Kosonen 1994). Jos oman äidinkielen opetuksesta tai suomen kielen opetuksesta ei huolehdi riittävän hyvin ei lapsi opi hallitsemaan hyvin kumpaakaan kieltä. Kielen perusteella Adnan kokee itsensä sekä kurdiksi että suomalaiseksi, hän käyttää edelleen molempia kieliä. Suomen kielen asettaminen etusijalle kuitenkin kertoo suomalaisen identiteetin hallitsevuu-  
desta.

Adnan arvostaa enemmän kurdiystäviään kuin suomalaisia. Adnan kertoi myös

asuvansa mieluummin Irakissa kuin Suomessa. Hänellä on siellä sukulaisia, joihin vanhemmat yhä pitävät yhteyttä. Kysyessämme syytä, miksi Adnan mieluummin asuisi Iranissa kuin Suomessa, Adnan ei kuitenkaan osannut vastata. Hänellä ei myöskään ollut mitään selkeitä muistikuvia kotimaastaan. Adnan on sopeutunut suomalaiseen kulttuuriin melko hyvin, eikä selvästikään kapinoi kumpaakaan kulttuuria vastaan. Parhaimmat ystävyysuhteet kuitenkin löytyvät oman etnisen ryhmän parista ja oma kulttuuri on edelleen tärkeä perhettä yhdistävä tekijä.

Adnan on syrjäänvetäytyvä, eikä hänellä ole luokassa läheisiä ystävyysuhteita. Isoveljen opiskelu samassa luokassa on vaikuttanut Adnanin sopeutumiseen. Toisaalta se on lisännyt turvallisuuden tunnetta, mutta myös vaikeuttanut tutustumista muihin oppilaisiin. Kasimir osoittaa selvästi isoveljen auktoriteettinsa Adnanille ja myös muut luokan oppilaat ovat omaksuneet samanlaisen asenteen hiljaista ja syrjäänvetäytyvää Adnania kohtaan. Adnan ei halunnut olla luokassa huomion kohteena ja turvautui toiminnassaan rutiineihin. Heikosta itsetunnosta kertoo myös muiden käyttäytymisen jäljittely (Aho & Laine 1997, 44).

Haastattelussa Adnanilta oli vaikea saada vastauksia häntä itseään koskeviin kysymyksiin. Itsearviointitilanteissa hänen reaktioaikansa olivat myös pitkiä. Tämä viittaa selvästi huonoon itsetuntoon ja jäsentymättömään minäkuvaan (Aho & Laine 1997, 44).

*Haastattelija: Oletko tyytyväinen itseesi?*

*Adnan: --- 10 sekuntia --- (kuiskaten) Oon.*

*Haastattelija: Mitä luulet, pitävätkö muut sinusta?*

*Adnan: --- 15 sekuntia --- (ei vastausta)*

*Haastattelija: Mitä luulet, pitävätkö luokkakaverit?*

*Adnan: --- 10 sekuntia--- (kuiskaten) Pitää.*

*Haastattelija: Minkälaisista asioista ne pitää?*

*Adnan: --- 15 sekuntia --- (ei vastausta)*

Adnania on vaikea sijoittaa selvästi mihinkään Suen ja Suen (1990) mallin akkulturaation vaiheeseen. Kulttuurisesti ja kielellisesti hän on melko tasapainoisessa tilanteessa, joka on merkki siirtymisestä bikulturalismin vaiheeseen, mutta heikko itsetunto ja epävarmuus päätösten teossa ja mielipiteissä eivät kuulu hyvän sopeutumisen piirteisiin.

Kasimir

Kasimir, Adnanin isovelji, on veljeään paremmin sopeutunut suomalaiseen luokkaan. Myös Kasimir kertoo ikävöivänsä kotimaataan. Kasimir on sopeutunut Suomeen hyvin, mutta on säilyttänyt myös osan kurdi-identiteettiään:

*Haastattelija: Tuntuuko sinusta, että olet enemmän suomalainen vai enemmän kurdi?*

*Kasimir: Enemmän kurdi.*

*Haastattelija: Menisitkö asumaan Irakiin, jos saisit?*

*Kasimir: Joo, ehkä.*

*Haastattelija: Kumpi sinusta tuntuu enemmän kotimaalta? Tuntuuko Suomi vai Irak?*

*Kasimir: Kumpikin.*

Myös Kasimir puhuu kotona ja kurdikavereiden kanssa kurdin kieltä. Kamaranin kanssa Kasimir kuitenkin puhuu suomea. Myös Kasimir opiskelee edelleen kurdia, mutta sanoo suomen kielen olevan helpompaa. Kasimir ei luokan sosiaalisissa tilanteissa hakenut usein kontaktia suomalaisiin oppilaisiin. Näytti siltä, että hän oli tyytyväinen saadessaan olla ystävänsä Kamaranin kanssa. Hänen kohdallaan oman etnisen ryhmän edustajan läsnäolo luokassa on selvästi esteenä muiden sosiaalisten suhteiden syntymiselle (ks. Matinheikki-Kokko 1997b, 14).

Haastattelussa Kasimir kertoi olevansa tyytyväinen itseensä ja omiin suorituksiinsa erityisesti urheilussa. Kysyessämme, onko hänessä sellaisia piirteitä, joista muut luokkatoverit eivät pidä, Kasimir vastasi epäröimättä: "Ei oo mitään." Kasimirin hyvä itsetunto näkyi myös luokkatilanteissa itsenäisyytenä sekä rohkeana ja varmana esiintymisenä. Hän nautti huomiosta luokassa, eikä epäröinyt asettaa itseään arvostelun kohteeksi.

Kasimir on jo sopeutunut hyvin Suomeen. Hän arvostaa suomalaista kulttuuria, mutta tuntee yhteenkuuluvaisuutta myös oman etnisen ryhmänsä jäseniin. Luokan sosiaalisissa tilanteissa Kasimirin suomalaisia oppilaita kohtaan osoittama välinpitämättömyys ja toisaalta Kamaranin asettaminen etusijalle kertoo kuitenkin oman kulttuurin voimakkaasta arvostuksesta. Suen ja Suen (1990) mallissa asettaisimme hänet itsetutkiskelun vaiheeseen. Hyvä itsetunto viittaa toisaalta jo bikulturalismin vaiheeseen, vaikka omien tunteiden ja asenteiden tiedostaminen ei vielä olekaan tällä tasolla.

## Kamaran

Pisimpään Suomessa on asunut Irakista Suomeen muuttanut kurdipoika, Kamaran. Hän muutti Suomeen kolme vuotiaana perheensä mukana. Tälle luokalle Kamaran tuli vasta vuosi sitten. Perheessä kurdikulttuuri on edelleen tärkeä ja Kamaranille onkin kerrottu paljon asioita kotimaastaan. Kamaran selvästi arvostaa synnyinmaataan ja kulttuuriaan, vaikka suomalaisuus on identiteetissä hallitsevampi.

*Haastattelija: Jos sä saisit valita, niin asuisitko ennemmin Suomessa vai siellä Kurdistanissa?*

*Kamaran: Kurdistanissa.*

*Haastattelija: Minkä takia?*

*Kamaran: Siellä on lämmintä ja siellä on kivat koulut.*

-----

*Haastattelija: Tuntuuko sinusta, että sä oot enemmän suomalainen vai enemmän kurdi?*

*Kamaran: Suomalainen, tuntuu vähän siltä.*

Kotona Kamaran kertoi puhuvansa vanhempiansa kanssa edelleen “meijän omaa kieltä, kurdia”, mutta sisarusten yhteinen kieli on jo suomi. Tämä onkin tyypillinen tilanne maahanmuuttajaperheessä. Lapset omaksuvat vanhempiaan nopeammin valtakulttuurin tavat ja kielen, mikä saattaa aiheuttaa myös ongelmia perheen sisäisissä suhteissa. Kamaran ei enää käy kurdin kielen tunneilla, mutta sanoi haluavansa edelleen opiskella äidinkieltään. Hän mainitsi kyselevänsä välillä vanhemmiltaan kurdin sanoja. Kuitenkin Kamaran kertoi puhuvansa mieluummin suomea, joka on helpompaa. Hän puhuukin sujuvasti suomea ja käyttää suomenkieltä myös kaveriporukassa. Suomenkielessä on edelleen kuitenkin vaikeuksia, sillä Kamaran mainitsi äidinkielen (suomi) olevan vaikea kouluaine, jota hän haluaisi osata paremmin.

Kamaran kertoi olevansa tyytyväinen itseensä, mutta ei ollut varma, mitä muut hänestä ajattelevat. Kamaranille oli tyypillistä jatkuvasti pyytää huomioita, mutta hänen huomion tavoittelunsa viittaa enemmänkin sosiaalisuuteen kuin huonoon itsetuntoon. Kamaran esiintyi mielellään luokassa ja oli myös itsenäinen toiminnassaan. Hän osasi myös helposti nimetä omat vahvat puolensa, mutta puutteita hän ei omassa toiminnassaan tai persoonassaan osannut kommentoida, mikä kertoo hieman selkeytymättömästä minäkuvasta.



Suen ja Suen (1990) mallin mukaan Kamaran on selvästi bikulturalismin vaiheessa. Kiinnostus ja arvostus omaa kulttuuritaustaa kohtaan on säilynyt, vaikka suomalaisuus on jo vallitseva piirre etnisessä identiteetissä. Kamaranin kohdalla näkyy hyvin lasten helppo sopeutuminen uuteen kulttuuriin. Vanhempana Suomeen muuttanut henkilö ei välttämättä koko Suomessa asumisen aikana saavuta bikulturalismin vaihetta.

## 6.2 Luokan sosiaaliset suhteet

Luokan suomalaiset oppilaat vaikuttivat tekemiemme haastattelujen perusteella arvostavan erilaisuutta. Kuitenkin luokan vuorovaikutuksen observointi ja sosiometrisen mittaus osoittivat maahanmuuttajien sopeutuneen huonosti luokkaan. Ainoastaan Kamaranilla oli hyviä suomalaisia ystäviä luokassa. Sopeutumiseen ovat saattaneet vaikuttaa muun muassa maahanmuuton aiheuttamat identiteettiongelmat, oppilaan muuttaminen luokkaan toveripiirien jo muodostuttua sekä suomalaisten oppilaiden ennakkoluulot. Ilmapiiri luokassa oli melko torjuva. Luokassa oli myös muutama suomalainen oppilas, joita ei hyväksytty kaveripiireihin. Heidän joukossaan oli sekä tyttöjä että poikia. Syrjintää ei heidän tapauksessaan kuitenkaan osoitettu niin jyrkästi kuin Adnanille ja Erkille.

Sosiometrisessä mittauksessa (Liite 1) pyysimme oppilaita merkitsemään jokaisen luokkatoverin nimen kohdalle, kuinka mielellään hän haluaa kyseisen oppilaan vierustoverikseen. Valinta suoritettiin asteikolla:

- 1 - Hyvin mielelläni
- 2 - Mielelläni
- 3 - Ei ole väliä
- 4 - En mielelläni
- 5 - En missään tapauksessa

Kokosimme mittauksissa saamamme sosiometristen valintojen pisteytykset luokan poikien osalta kuvioon 9. Riveittäin näkyy kunkin pojan muille luokan pojille antama pistemäärä. Sarakkeittain näkyy kunkin oppilaan muilta saamat pistemäärät. Summariviltä voidaan lukea jokaisen pojan saama yhteispistemäärä. Oppilas, jolla on korkea

pistemäärä, on saanut paljon torjuvia valintoja ja vastaavasti matala pistemäärä kertoo oppilaan olevan suosittu. Olemme tulkinneet ystävyysuhteen molemminpuoliseksi, jos molemmat oppilaat ovat antaneet toisilleen pistemäärän 1 tai 2.

V A L I N N A N K O H D E

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
V	A	1	5	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3	3	
A	B	2	5	3	3	2	2	4	3	3	3	3	4	2	
L	C	3	2	3	2	1	1	1	1	2	1	3	2	2	
I	D	3	4	4	5	3	1	1	5	5	5	3	4	1	
T	E	3	2	4	2	2	2	3	2	3	2	3	4	1	
S	F	1	1	5	1	2	1	3	1	3	3	3	3	2	
I	G	4	2	5	1	2	2	5	1	5	5	1	5	1	
J	H	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	
A	I	2	1	3	2	1	1	3	1	3	4	5	2		
	J	4	1	4	4	1	2	4	4	3	3	5	5	3	
	K	3	4	4	3	2	3	4	2	1	4	4	3		
	L	1	2	5	1	3	2	3	5	4	5	3	5		
	M	1	2	5	1	3	2	2	5	3	3	5	2		
	N	3	3	4	2	3	3	3	4	3	4	3	3		
	Σ	33	28	56	27	32	28	27	46	33	40	43	40	49	30

A = Kamaran	1 = Hyvin mielelläni
C = Erki	2 = Mielelläni
L = Kasimir	3 = Ei ole väliä
M = Adnan	4 = En mielelläni
	5 = En missään tapauksessa

KUVIO 9. Poikien (n = 14) sosiometriset valinnat ja pisteytykset Ahoa ja Lainetta (1997, 213) mukaillen

Oppilaat B, D ja G ovat saaneet paljon myönteisiä valintoja ja ovat siis luokassa suosittuja. Heillä on myös molemminpuolisesti valittuja hyviä tovereita. Kukaan ei ole antanut heille kielteisiä valintoja (4 - 5). Maahanmuuttajaoppilaista Erki ja Adnan ovat selvästi luokan syrjityimpiä oppilaita. Molemmat ovat saaneet paljon huomattavan kielteisiä valintoja.

Kukaan luokan pojista ei ole antanut **Erkille** myönteistä valintaa (1 - 2) ja vain kaksi oppilasta on valinnut vaihtoehdon “Ei ole väliä”. Puolet luokan pojista on antanut Erkille kaikkein kielteisimmän valinnan (5). Luokan tytöt suhtautuivat Erkiin vielä poikiakin kielteisemmin (ks. liite 3). Yhtä tyttöä lukuunottamatta kaikki ovat antaneet Erkille valinnan “En missään tapauksessa”. On kuitenkin huomattava, että ikäkaudesta johtuen tyttöjen ja poikien väliset valinnat olivat myös yleisesti melko kielteisiä (ks. myös Aho & Laine 1997, 212). Erki on sitä vastoin antanut luokkatovereilleen, myös tytöille, paljon myönteisiä valintoja (1 - 2). Erkin huonoon sosiaaliseen asemaan ovat saattaneet vaikuttaa oppilaiden ennakkoluulot sekä Erkin käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa.

Sosiometrisen mittauksen avoimeen kysymykseen moni oppilas perusteli valintaansa kuvailemalla Erkiä oudoksi ja tyhmäksi. Tyttöjen vastauksissa oli tyyppillistä mainita kielteisen valinnan syyksi, “Erki kiusaa.” Observoinnissa emme kuitenkaan havainneet Erkin kiusaavan luokkatovereitaan, mutta hänen tapansa hakea huomiota riehumalla tulkittiin usein häiritseväksi. Luokkatoverit todennäköisesti puolustelivat syrjivää suhtautumistaan tällä tulkinnalla. Erki on ollut tällä luokalla vasta yhden vuoden, mikä varmasti vaikuttaa sosiaaliseen asemaan. Ahon ja Laineen (1990, 151) mukaan kaveripiirit muodostuvat yleensä jo kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Lisäksi Erkin huono itsetunto on voinut vaikuttaa sopeutumiseen. (ks. Salmivalli 1998, 104, 121.)

**Adnan** ei ole saanut yhtään “Hyvin mielelläni” valintaa. Ja vain yksi oppilas on antanut pistemäärän 2. Adnanilla ei ole yhtään molemminpuolisesti valittuja hyviä tovereita. Haastattelussa Adnan nimesi Jukan (D) parhaaksi kaverikseen ja myös sosiometrisen mittauksen mukaan hän haluaisi olla tänään hyvä kaveri. Jukka puolestaan ei halua olla Adnanin ystävä. Luokkatilanteissa Adnan käyttäytyi hyvin omistavasti työskennellessään Jukan kanssa ja oli mustasukkainen, jos muut tulivat jutte-

lemaan hänen parilleen. Myös luokan tytöt ovat antaneet Adnanille melko kielteisiä valintoja, joskaan ei niin kielteisiä kuin Erkille. Adnan antoi itse tytöille hyvin kielteisiä valintoja, mikä varmasti näkyy myös hänen käyttäytymisessään tyttöjä kohtaan ja siten myös vaikuttaa tyttöjen valintoihin. Myös Adnanin sopeutumiseen on todennäköisesti vaikuttanut huono itsetunto. Hän on luokassa hyvin syrjäanvetäytyvä ja arka. Hän ei myöskään itse aktiivisesti pyri sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Myös **Kasimir** on saanut keskimääräistä kielteisempiä valintoja. Vain kaksi oppilasta on ilmoittanut haluavansa Kasimirin vierustoverikseen. Hän on saanut pistemäärän yksi Kamaranilta, jolle hän myös itse on antanut saman pistemäärän, eli ystävyysuhde on molemminpuolinen. Muita molemminpuolisesti valittuja hyviä tovereita ei ole. Adnanilla ja Kamaranilla on huomattavan yhtenevät vastaukset sosiogrammissa. Erityisesti pojat tavoittelevat Kamaranin ja Jukan (D) ystävyyttä. Tämä näkyi myös luokkatilanteissa jatkuvana kilpailuna veljesten välillä. Jukka ei mielellään ole kummankaan pojan vierustoveri.

Kasimir antoi tytöille hyvin kielteisiä valintoja. Poikkeuksena on Mari, jonka vierustoverina Kasimir sosiometrysten valintojen mukaan on oikein mielellään. Tämä näkyi myös Kasimirin käyttäytymisessä Maria kohtaan. Tyttöjen Kasimirille antamat sosiometriset valinnat eivät oleellisesti eronneet heidän muille luokan pojille antamistaan valinnoista. Kasimirin saamien kielteisten valintojen määrään on saattanut vaikuttaa hänen passiivinen käyttäytymisensä sosiaalisissa tilanteissa. Hän hakee luokassa pääosin Kamaranin huomiota.

**Kamaran** vaikuttaa sopeutuneen luokkaan hyvin. Puolet luokan pojista on antanut hänelle pistemäärän 1 tai 2. Kaikkein kielteisintä valintaa (5) hän ei ole saanut lainkaan. Molemminpuolinen ystävyysuhde hänellä on Kasimirin lisäksi myös Timon (F) kanssa. Kamaran sai vain yhdeltä luokan tytöltä kielteisen valinnan (4). Tytöt hyväksyivät hänet vierustoverikseen mieluummin kuin monen muun luokan pojan. Hän on myös itse antanut monelle tytölle hyvin myönteisen valinnan, mikä oli harvinaista luokan poikien valinnoissa.

Kamaran on ollut tällä luokalla vasta vuoden ja on jo nyt sopeutunut hyvin. Kamaran on hyvin sosiaalinen, vilkas ja iloinen poika. Hän hakee aktiivisesti muiden huomiota ja myös osoittaa arvostavansa muita. Kamaranin suhtautuminen myös

tyttöjä kohtaan oli toverillinen ja reilu. Nämä ominaisuudet ovat selvästi vaikuttaneet hänen sosiaaliseen asemaansa.

### 6.3 Huomiot luokan vuorovaikutustilanteissa

Tutkimme luokan vuorovaikutusta oppilaiden välisten transaktioiden kautta havainnoimalla oppilaiden vaihtamia huomioita. Keskityimme tarkastelemaan huomioita TA:n vuorovaikutusteorian mukaisesti luokittelemalla huomiot pyydettyihin ja saattuihin huomioihin. Lisäksi tarkastelimme maahanmuuttajaoppilaan antamien huomioiden määrää sekä hänen suhtautumistaan pyydettyihin huomioihin.

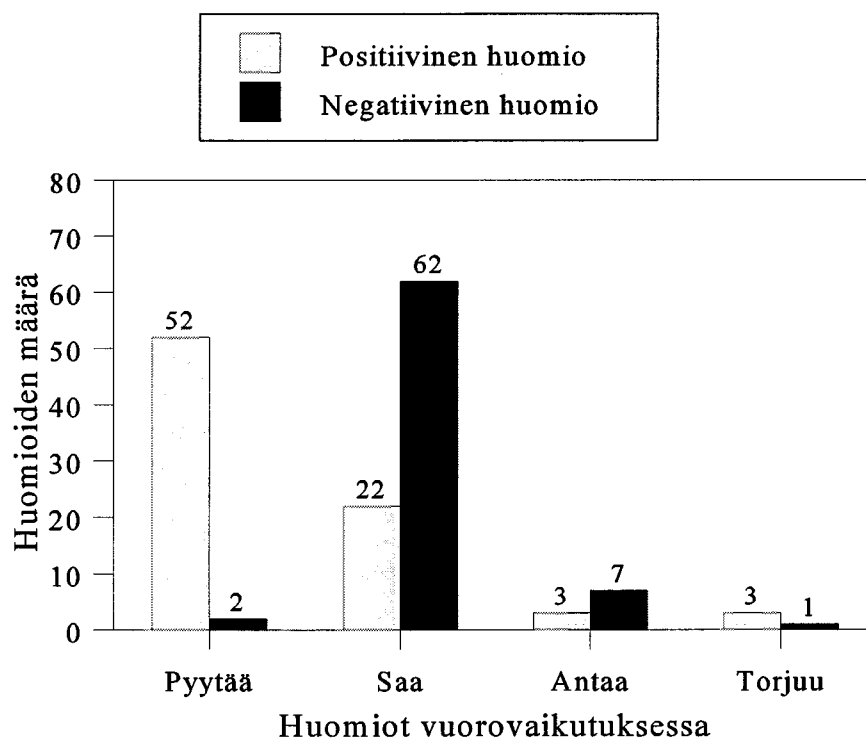
Luokittelimme saadut huomiot ehdollisiin positiivisiin ja negatiivisiin huomioihin sekä ehdottomiin positiivisiin ja negatiivisiin huomioihin. Huomioiden määrän ja laadun olemme määritelleet psykologisella tasolla, koska lapsi muodostaa merkityksen saamastaan palautteesta tämän tason mukaan. (ks. 3.1.1)

Oppilaiden saamiin huomioihin vaikutti selvästi heidän sosiaalinen asemansa luokassa. Suositut oppilaat, joilla oli paljon molemminpuolisia ystävyysuhteita, saivat paljon sekä ehdollisia että ehdottomia positiivisia huomioita. Sanallisia ehdottomia huomioita ei tutkimusluokassamme annettu paljon, mutta sitä vastoin suositut oppilaat saivat paljon nonverbaaleja huomioita, kuten hymyjä, ystävällisiä kosketuksia tai muulla tavoin osoitettuja varauksettomia yksilön arvon tunnustuksia. Tämä oli yllättävä havainto, sillä tutkimusten (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 1994, 148 - 149) mukaan suomalaisessa kulttuurissa nonverbaalit viestit eivät ole kovin yleisiä vuorovaikutuksessa. Tämä osoittaa, että stereotyyppisiä tulkintoja vuorovaikutustaidoista ja -tavoista ei voida yleistää koko kulttuuria kuvaaviksi, vaan jokaista ihmistä on tarkasteltava yksilönä. Suomalaiseen kulttuuriin aikaisemmin kuuluneet käytäytymismallit ovat varmasti myös muuttumassa kansainvälistymisen myötä.

Syrjityt oppilaat saivat luokan vuorovaikutustilanteissa huolestuttavan vähän niin sanallisia kuin sanattomiakin positiivisia huomioita. Yksikin hyvä ystävyysuhde näytti lisäävän oleellisesti oppilaan saamien positiivisten huomioiden määrää. Negatiivisia huomioita annettiin tutkimusluokassamme melko paljon. Suurin osa negatiivisista huomioista kohdistui tekemiseen. Henkilöön kohdistuvia negatiivisia

huomioita saivat paljon vain syrjityt oppilaat. Usein negatiivisia henkilöön kohdistuvia huomioita annettiin ryhmän ja parin valintatilanteissa. Nämä huomiot olivat vain harvoin sanallisia.

### 6.3.1 Erkin huomiot vuorovaikutuksessa



KUVIO 10. Erkin huomiot vuorovaikutustilanteissa

Erkille on hyvin ominaista pyytää paljon huomioita (kuvio 10). Usein pyynnöt liittyvät toimintaan, jossa hän tietää onnistuvansa.

*Erki näyttää takanaan istuvalle tytölle biologian projektiin hahmottelemaansa piirustusta ja pyytää huomion: "Kato, mää piirrän tällein ohempaa ensin, että sen voi vielä korjata, jos menee väärin."*

Erkin käyttäytyminen osoittaa selvästi hänen tarvitsevan paljon saamaansa enemmän huomioita identiteettinsä rakentamiseen. Huomiot ovat välttämättömiä ihmisen hyvinvoinnille. Huomioiden pyytäminen kertoo myös huonosta itsetunnosta, joka ilmeni myös haastattelussa.

Osan pyydetyistä huomioista, jotka olivat sosiaalisella tasolla negatiivisia, tulkitsimme psykologisella tasolla positiivisiksi (ks. 3.1.1). Esimerkiksi Erkin riehuminen luokassa, leikkien viivoittimella miekkailua, voidaan sosiaalisella tasolla tulkita negatiivisen huomion pyytämiseksi, mutta nonverbaalit viestit ja pyynnön suuntautuminen kavereille, joita Erki sosiometrisen mittauksen mukaan arvosti hyvinä ystävinään, osoitti Erkin psykologisella tasolla hakevan heiltä positiivista huomiota. Vastaavat tilanteet tulkitaan usein liian helposti negatiivisen huomion pyytämiseksi, varsinkin jos tarkastellaan tilannetta vain opettajan näkökulmasta. Niin pyydetyt kuin annetutkin huomiot on pyrittävä tulkitsemaan sen merkityksen mukaan, minkä huomion saanut tai sen pyytänyt henkilö huomiolle antaa. Muutamassa tilanteessa Erkin pyytäessä positiivista huomiota hän kuitenkin sai jyrkän henkilöön kohdistuvan negatiivisen huomion. Tällaisissa tilanteissa Erkin käytös muuttui selvästi provosoivaksi negatiivisen huomion pyytämiseksi.

Pyytäessään huomioita Erki yleensä lähetti huomion Lapsen minätilasta odottaen myös toisen reagoivan samasta minätilasta. Joskus luokkatoverit vastasivatkin Erkin pyyntöön hänen odottamalla tavalla, eli kyseessä oli täydentyvä transaktio kahden Lapsen minätilassa toimivan henkilön kesken (ks. 3.1.1). Usein Erkin pyyntöön kuitenkin vastattiin valittamalla Erkin käytöksestä. Toisin sanoen Erkin Lapsen minätilasta luokkatoverin Lapsen minätilaan lähettämään viestiin vastattiin risteytyvällä huomiolla Vanhemman minätilasta Erkin Lapsen minätilaan. Nämä risteytyvät transaktiot aiheuttivat usein ongelmia vuorovaikutuksessa. Luokkatoverit osoittivat tällä käytöksellä etteivät hyväksy Erkin käytöstä, eivätkä myöskään arvosta häntä ihmisenä.

Selvästi suurin osa Erkin luokkatovereiltaan saamista huomioista oli negatiivisia. Erkin saamiin negatiivisiin huomioihin on luokiteltu myös muiden oppilaiden torjumien huomiot. Muiden torjumien huomioiden määrä Erkin osalta on melko suuri. Positiivisten pyyntöjen torjuminen on luokassa selvästi osa oppilaiden välistä vallan käyttöä. Pyydetyn huomion torjuminen on tehokas tapa osoittaa oppilaalle tämän alhainen sosiaalinen asema. Erkin positiivisten pyyntöjen määrä on huomattavan korkea verrattuna saatuihin positiivisiin huomioihin. Suuri osa näistä pyynnöistä on siis torjuttu.

*Erki pyytää ryhmäläisiltään positiivisen huomion pelleilemällä. Riikka vastaa Erkin pyyntöön sanomalla opettajalle: "Ope voit sä sanoo tolle Erkille, että se siirtyy, kun se pelleilee koko ajan tollein ja nauraa. Sillä on niin tyhmä nauru, että mä oksennan kohta."*

Tytöt antoivat Erkille paljon esimerkin tapaisia negatiivisia huomioita, joista suuri osa oli hyvin ivallisia sanallisia huomautuksia. Esimerkin kaltainen negatiivinen huomio ei anna huomion saavalle henkilölle mahdollisuutta korjata omaa käyttäytymistään, sillä annettu huomio ei perustu todellisuuteen. TA:ssa kutsutaankin esimerkin kaltaista huomiota nimellä väheksyntä (discount) erotukseksi tavallisesta negatiivisesta huomiosta (Stewart & Joines 1987, 85 - 86). Tyttöjen kielteinen asenne Erkiä kohtaan näkyi myös sosiometrisen testin valinnoissa. Erki itse suhtautui melko myönteisesti luokan tyttöihin sekä sosiometrisen testin että observoinnin perusteella. Erki ei yleensä vastannut loukkaaviin huomioihin vaan alistui ja vetäytyi syrjään. Opettajan on huomattava oppilaiden syrjivät ja halveksivat asenteet ja puututtava välittömästi tilanteisiin. Opettajan on toiminnallaan osoitettava, ettei luokassa hyväksytä toisten oppilaiden syrjimistä.

Torjutuista huomioista osa oli myös henkilöön kohdistuvia torjuntia. Tilanteet, joissa lapsi pyytää henkilöön kohdistuvaa positiivista huomiota, mutta pyyntöä ei huomioida ovat erittäin haitallisia lapsen itsetunnon kannalta. Huomiotta jättäminen on loukkaus yksilön ihmisarvoa kohtaan.

*Oppilaat saavat itse valita parin äidinkielen tehtävää varten. Erki yrittää saada Pekan parikseen ja huutaa: "Pekka!". Pekka ei vastaa, eikä edes katso Erkiä. Erki tulee Pekan pulpetin luo ja pyytää tätä uudelleen parikseen. Pekka katsoo muualle ja yrittää etsiä toista paria itselleen. Erki seisoo vähän aikaa Pekan vieressä ja lähtee sitten pettyneenä takaisin omalle paikalleen.*

Parin- ja ryhmänvalintatilanteet voivat olla syrjitylle oppilaalle hyvin vaikeita kokemuksia. Opettajan tulisikin suunnitella nämä tilanteet etukäteen. Opettaja voi määrätä sellaiset ryhmät, joissa yhteistyö onnistuu ja toisaalta ryhmiä kannattaa vaihdella, jotta lapset oppivat työskentelemään kaikkien luokkatovereiden kanssa. Myös tutkimusluokan opettaja kertoi muodostavansa ryhmät yleensä joko arpomalla tai suunnitteleamalla ryhmäjaot itse.

Erkin antamien huomioiden määrä on erittäin pieni. Tähän vaikuttaa ratkaise-

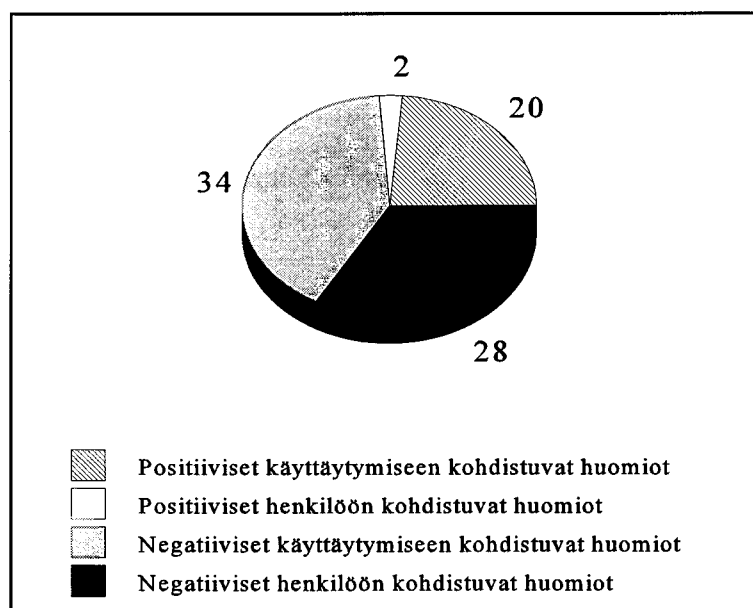


vasti hänen sosiaalisten kontaktiensa vähyys luokassa. Erkiltä pyydettiin vain harvoin huomioita. Hän on antanut enemmän negatiivisia huomioita kuin positiivisia. Erkin antamien huomioiden vähyys varmasti vaikuttaa muiden suhtautumiseen häntä kohtaan. Toisaalta luokkatoverit eivät anna hänelle paljonkaan mahdollisuuksia lähestyä heitä positiivisella huomiolla.

Erki kieltäytyi myös muutamia kertoja antamasta pyydetyn positiivisen huomion. Näissä tilanteissa hän toimi saamansa mallin mukaan, samoin kuin häntä itseään tavallisesti kohdeltiin.

*Oppilaat piirtävät projektitöihinsä kuvia. Janne tulee Erkin luo, näyttää työtään ja pyytää psykologisella tasolla positiivisen huomion: "Erki vähän tää on ruma." Erki torjuu pyydetyn huomion; ei sano mitään, eikä kommentoi työtä edes sanattomasti. Erki puolestaan näyttää omaa työtään: "No entäs tää sitten, kato." Janne ei kommentoi mitenkään Erkin työtä.*

Erkin käyttäytyminen tilanteessa varmasti vaikutti myös luokkatoverin reaktioon. Jos toinen vuorovaikutuksen osapuoli ei osoita kiinnostustaan toista ihmistä ja tämän tekemisiä kohtaan, on hyvin todennäköistä, että toinen vastaa yhtä välinpitämättömästi. Tämä saattaa osittain myös selittää Erkin saamien huomioiden vähäistä määrää.



KUVIO 11. Erkin saamat huomiot (n=84) psykologisella tasolla

## Erkin saamat huomiot

Kuviossa 11 on kuvattu Erkin saamia huomioita. Selvästi suurin osa (74 %) Erkin saamista huomioista on negatiivisia. Negatiivisista huomioista melkein puolet on henkilöön kohdistuvia, mikä on todella huolestuttava määrä identiteetin kannalta. Erki sai negatiivisia henkilöön kohdistuvia huomioita usein parin tai ryhmän valintatilanteissa. Osa näistä huomioista oli sanattomia. Luokan yleisestä vuorovaikutuskulttuurista poiketen Erki sai paljon myös sanallisia henkilöön kohdistuvia negatiivisia huomioita.

*Oppilaat arvotaan ryhmiin yhteistä projektitehtävää varten. Riikka ja Mari valitaan Erkin kanssa samaan ryhmään. Tytöt huutavat hyvin pettyneellä äänellä: "Erki." Tytöt alkavat heti järjestellä ryhmän pulpetteja ja Riikka valittaa Marille: "Mä en istu kyllä Erkin vieressä. Mä meen Kamarania vastapäätä ja tuu sä mun viereen." Kasimir seuraa sivusta tilannetta ja huutaa naureskellen: "Kamaran sä joudut Erkin viereen." Ennen kuin ryhmä aloittaa työskentelyn tytöt ja Kamaran siirtävät pulpettinsa irti Erkin pulpetista.*

Tästä tilanteesta erityisen haitallisen itsetunnon kannalta tekee Kamaranin kielteinen asenne Erkiä kohtaan. Sosiometrinen mittaus osoittaa Erkin haluavan Kamaranin ystävyyttä. Ihminen arvostaa eniten itselle tärkeiden ystävien antamia huomioita ja vastaavasti heidän antamansa negatiiviset huomiot ovat erityisen loukkaavia (ks. esim. Salmivalli 1998, 87; Stewart & Joines 1987, 75). Erki sai yllättävän paljon negatiivisia ehdottomia huomioita myös luokan muilta maahanmuuttaja oppilailta.

Erkille annetut henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomiot olivat luokkatilanteissa yleisesti hyväksytyjä. Kukaan ei puuttunut Erkin syrjimiseen. Suurin osa oppilaista näytti jopa pitävän käyttäytymistä oikeutettuna, koska Erki häiritsi heidän työtään. Kuitenkin suurimman osan tunteista Erki istui hiljaa omalla paikallaan. Luokassa oli monta paljon Erkiä vilkkaampaa poikaa, joiden toimintaa ei useinkaan kritisoitu. Negatiivisten huomioiden suureen määrään vaikutti selvästi oppilaiden aliarvioiva ja halveksiva asenne. Erki saikin usein negatiivisen huomion käyttäytymisestä, josta suosittu oppilas olisi saanut positiivisen huomion.

Leikkisällä käyttäytymisellään Erki haki poikien hyväksyntää ja pojat lähtivätkin joskus mukaan Erkin leikkiin. Tytöt sitä vastoin kokivat Erkin käyttäytymisen

häiritseväenä ja antoivat negatiivisia huomioita. Erkin käyttäytyminen oli opettajan kannalta myös hyvin häiritsevää ja se voidaan tulkita eräänlaiseksi peliksi, jolla Erki toisaalta haki poikien hyväksyntää, mutta toimi vastoin luokan yleisiä käyttäytymissääntöjä. Opettajan tulisi näissä tilanteissa huomata peli ja pyrkiä ratkaisemaan tilanne jollakin muulla tavoin kuin negatiivisella huomiolla. Tilanteeseen voi puuttua jollain odottamattomalla keinolla, esimerkiksi komentamisen sijaan halaamalla oppilasta. Näissä tilanteissa oppilaantuntemus ja todellisten motiivien ymmärtäminen auttaa oikean ratkaisumallin löytämiseen.

Positiivisista huomioista selvästi suurin osa (91 %) oli ehdollisia tekemiseen kohdistuvia huomioita. Näitäkin huomioita Erki joutui itse pyytämään.

*Erki hakee Karin katsomaan työtään. Kari kehuu: "vähän hieno." Erki pyytää uutta huomiota ja toteaa vähättelevään tapaansa: "Than surkee." Kari antaa uudelleen positiivisen huomion: "Mä en millään osais tehdä tollasta."*

Identiteetin kannalta tärkeimpiä, ehdottomia, huomioita Erki sai vain kaksi. Erkillä ei ole sosiogrammin mukaan luokassa yhtään molemminpuolista ystävyysuhdetta, mikä varmasti vaikuttaa ehdottomien positiivisten huomioiden vähäiseen määrään.

Kuviossa 12 on esitetty Erkin saamien huomioiden merkitys itsetunnolle. Käyttäytymiseen kohdistuvat huomiot vaikuttavat suoritusitsetuntoon ja henkilöön kohdistuvat huomiot yleiseen itsetuntoon. Jos negatiivisten huomioiden määrä on suurempi voidaan huomioiden tulkita vaikuttavan kielteisesti itsetuntoon ja positiivisten huomioiden määrän ollessa suurempi, itsetunto vahvistuu. (ks. 3.1.1 kuvio 8.)

Huomioiden laatu	Huomioiden määrä		Huomioiden vaikutus itsetuntoon
K+	20	→	vaikuttaa negatiivisesti suoritusitsetuntoon
K-	34		
H+	2	→	vaikuttaa negatiivisesti yleiseen itsetuntoon
H-	28		

<p>K+ = käyttäytymiseen kohdistuvat positiiviset huomiot (ehdollinen)  K- = käyttäytymiseen kohdistuvat negatiiviset huomiot (ehdollinen)  H+ = henkilöön kohdistuvat positiiviset huomiot (ehdoton)  H- = henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomiot (ehdoton)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

KUVIO 12. Erkin saamien huomioiden vaikutus itsetuntoon

Suurin osa Erkin saamista huomioista oli negatiivisia. Käyttäytymiseen kohdistuvat negatiiviset huomiot uhkaavat suoritusitsetuntoa, mutta eivät ole identiteetin kannalta niin kriittisiä kuin ehdottomat huomiot. Erkin osalta kuitenkin myös ehdottomien negatiivisten huomioiden määrä oli huomattavasti positiivisia ehdottomia huomioita suurempi, mikä vaikuttaa voimakkaasti yleiseen itsetuntoon ja identiteettiin. Henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomiot kohdistuvat henkilön ihmisarvoon ja siten vaikuttavat erityisen kielteisesti identiteettiin. Saadessaan paljon henkilöön kohdistuvia negatiivisia huomioita ihminen helposti alkaa ajatella, ettei ole arvokas yksilönä, sellaisena kuin on. (ks. kuvio 1)

Osa Erkin saamista ehdollisista negatiivisista huomioista liittyi huonoon suomen kielen taitoon ja epävarmaan esiintymiseen. Arvostelu, joka kohdistuu henkilön etnisiin piirteisiin vaikeuttaa etnisen identiteetin määrittämistä (ks. Pekkarinen-Keto 1997, 41 - 44). Opettajan tehtävä on luoda luokkaan ilmapiiri, missä jokaista oppilasta arvostetaan yksilönä ja heikkouksien sijaan pyritään löytämään ja arvostamaan oppilaan vahvuuksia. Maahanmuuttajan sopeutumisen tukeminen tulisi olla kaikkien oppilaiden yhteinen haaste. Oppilaan varaukseton hyväksyminen ja hänen omaan kulttuuriinsa liittyvien piirteiden arvostaminen tukee oppilaan identiteettiä (ks. kuvio 1).

Jos maahanmuuttaja ei saa sosiaalista tukea akkulturaation aikana, sopeutuminen uuteen kulttuuriin on vaikeaa. Hänen on vaikea rakentaa ja ylläpitää identiteettiään. Ongelmat saattavat ilmetä erilaisina stressireaktioina (ks. kuvio 2). Erkin tilanteessa ongelmat näkyivät masentuneisuutena, voimakkaana huomion tavoitteluna sekä vaikeuksina muodostaa sosiaalisia suhteita.

#### Suhtautuminen huomioihin

Vaikka Erkin saamien negatiivisten huomioiden määrä on suuri, hän ei kuitenkaan itse usein pyytänyt psykologisella tasolla negatiivisia huomioita. Hänelle tyypillisempi reagoititapa oli syrjäänvetäytyminen, mikä kertoo ettei hän luota itseensä, eikä usko muiden hyväksyvän häntä.

*Haastattelussa Erki kommentoi videolta katsottua tilannetta, jossa hän sai ehdottoman negatiivisen huomion; Erki pyysi Pekkaa parikseen monta kertaa ja joka kerta Pekka torjui Erkin pyynnön eikä ollut huomaavinaanakaan häntä.*

*Haastattelija: Mitä sä ajattelit tossa tilanteessa?*

*Erki: Jos ei se tuu, niin mä teen yksin. Mä yleensä teen yksin.*

*Haastattelija: Tuntuuko se ikävältä, kun Pekka ei lähe sinun kanssa?*

*Erki: Ei.*

*Haastattelija: Sä ihan mielellään teet sitten yksin töitä?*

*Erki: Niin, mun mielestä kun tekee yksin niin on rauhallista.*

-----

*Haastattelija: Miltä se tuntuu, kun saa valita parit ja sitten jää yksin, niin kun tässä kävi?*

*Erki: Joskus se tuntuu ihan kivalta.*

Haastattelussa Erki todennäköisesti suojasi identiteettiään ja vastasi kysymyksiin todellisuutta positiivisemmin. Luokkatilanteissa Erki näytti ottavan negatiiviset huomiot melko raskaasti. Ihmisen, jolla on huono itsetunto, on todettu reagoivan negatiiviseen palautteeseen kielteisemmin kuin niiden, joilla on hyvä itsetunto (Salmivalli 1998, 121).

Saadessaan ehdollisen positiivisen huomion Erki usein vähättelee tekemäänsä työtä. Tämä on usein opittu tapa (Stewart & Joines 1987, 78). Sanattomasta viestinnästä päätellen Erki kuitenkin ottaa vastaan saadut positiiviset huomiot. Saadessaan positiivisen huomion Erki usein pyytää samalta ihmiseltä uutta positiivista huomiota.

Erki kertoi saavansa luokkatovereilta sekä ehdollisia että ehdottomia positiivisia huomioita.

*Haastattelija: Saatko sää luokassa usein kavereilta myönteistä palautetta? Sanooko ne jotain hyvää sulle?*

*Erki: Joo.*

*Haastattelija: Minkälaista?*

*Erki: Kun määhän lainasin tolle Karille viivotinta ja kynää ja kumia, kun sillä jäi penaali kotia, niin ainakin silloin se sano. Määhän muistan sen.*

-----

*Haastattelija: Kehuuko ne sua sitte joskus ihan kaverina. Sanooko ne joskus, että ootpas sinä kiva kaveri, taikka minä pidän sinusta tai jotain semmosta?*

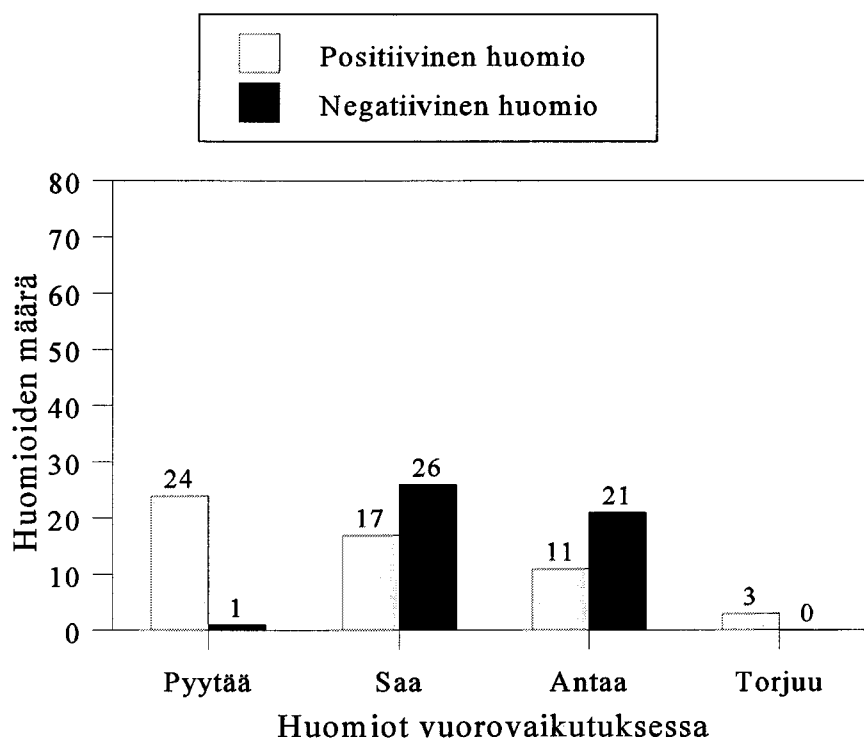
*Erki: Joo no tuo ainakin, --- oota, tuota Ville ja Pekka eilen, kun määhän olin niitten kaa ulkona.*

*Haastattelija: Miltä sinusta silloin tuntuu, kun ne kehuu sinua?*

*Erki: Normaalisti.*

Haastattelutilanne antaa melko virheellisen kuvan Erkin saamista huomioista. Tämä viittaa jo aikaisemmin mainittuun motivaatioon antaa todellista positiivisempi kuva itsestä (ks. 5.1). Erki kertoi itse myös antavansa muille oppilaille positiivisia huomioita. Ehdottomia henkilökohtaisia huomioita hän kertoo antaneensa ainakin Pekalle, jonka hän sosiometrisessä mittauksessa oli merkinnyt hyväksi ystäväkseen. Negatiivisia ehdollisia huomioita hän kertoi antavansa joskus, mutta ehdottomia negatiivisia huomioita ei ollenkaan. Nämä kuvaukset itsestä negatiivisten huomioiden osalta vastasi observoinnin aikana tekemiämme havaintoja. Yleensä Erki suhtautui ystävällisesti luokkatovereihin, jos nämä hyväksyivät hänet.

## 6.3.2 Adnanin huomiot vuorovaikutuksessa



KUVIO 13. Adnanin huomiot vuorovaikutuksessa

Adnan on pyytänyt melko vähän huomioita (kuvio 13). Hän oli luokkatilanteissa hyvin ujo ja syrjäanvetäytyvä. Huomioita hän pyysi usein pari- tai ryhmätöissä, mutta isommissa ryhmissä hän ei halunnut olla huomion kohteena. Luokkatilanteissa Adnan istui usein hiljaa, eikä uskaltanut katsella ympärilleen. Jos jotain mielenkiintoista tapahtui, hän saattoi hyvin arasti katsella olkansa yli. Tämä käyttäytyminen viittaa selvästi huonoon itsetuntoon. Adnanille on tyypillistä pyytää positiivisia huomioita. Usein huomion pyytäminen oli henkilöön kohdistuvaa ja tapahtui parinvalintatilanteissa. Adnanilla ei ollut luokassa hyviä molemminpuolisia ystävyys-suhteita ja pyynnöillään Adnan hakikin itselleen ystävää ja juttukaveria.

*Opettaja ilmoittaa arpovansa parit äidinkielen harjoitusta varten. Adnan alkaa levottomasti vilkuilla ympärilleen, kääntyy sitten Janneen päin hymyilee ujosti ja sanoo: "Toivottavasti sä oot mun pari." Janne ei vilkaisekaan Adnania, vaan huutaa: "Jukka!" ja viittoilee tätä parikseen. Adnan kääntyy Pekkaan päin ja sanoo: "Mä voisin olla sun pari." Pekka hymyilee Adnanille.*

Adnan sai vähemmän positiivisia huomioita kuin oli pyytänyt, mutta ero ei ollut läheskään niin suuri kuin Erkillä. Tämä todennäköisesti johtuu siitä, että Adnan ei pyytänyt niin paljon huomioita kuin Erki, eikä hänen käyttäytymisensä ärsyttänyt muita. Adnan on myös luokkatovereille tutumpi, sillä hän on ollut tällä luokalla koko kouluajan. Adnan pyysi tytöiltä vain harvoin huomioita. Tämä vaikutti myös tyttöjen käyttäytymiseen: he eivät kiinnittäneet Adnaniin minkäänlaista huomiota.

Adnanin pyytämät ehdottomat huomiot torjuttiin melko usein. Myös Adnan oli syrjitty oppilas luokassa ja muut oppilaat osoittivat tämän välinpitämättömällä suhtautumisellaan. Ehdollisia huomioita Adnan pyysi usein samalla tavalla kuin huomasi isoveljensä tai Kamaranin pyytävän. Usein näissä tilanteissa muiden saadessa toiminnastaan positiivisen huomion Adnanin pyyntö torjuttiin, mikä osoittaa myös Adnanin aseman luokassa.

*Kasimir pyytää huomion vastaamalla vitsinä kysymykseen ihan asian vierestä. Kamaran nauraa. Adnan matkii veljensä toimintaa, vastaa yhtä tyhmästi seuraavaan kysymykseen ja vilkaisee Kamarania. Kukaan ei naura Adnanin vitsille. Adnan kääntyy hämillään pulpettiinsa päin. Kamaran puolestaan vastaa tyhmästi. Kasimir ja myös muut oppilaat nauravat.*

Adnan on antanut enemmän negatiivisia kuin positiivisia huomioita. Suuren osan negatiivisista huomioista hän antoi isoveljelleen Kasimirille. Pojat kilpailivat keskenään muiden oppilaiden suosiosta ja Adnan oli selvästi mustasukkainen veljelleen tämän ystävyysuhteista.

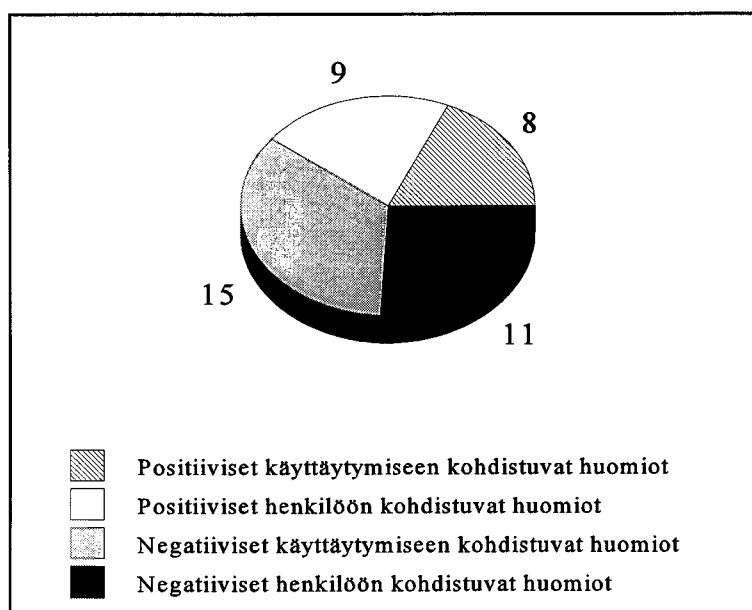
*Adnan ja Jukka työskentelevät parina. Kasimir tökkii Jukkaa kynällä hakien tämän huomiota. Jukka kääntyy katsomaan Kasimiria ja nauraa. Adnan tiuskaisee parilleen. "Jukka, mitä sää koko ajan pyörit?" Jukka seisoo tuolinsa vieressä. Kasimir siirtää Jukan tuolia kun tämä ei huomaa. Adnan siirtää tuolin takaisin ja katsoo veljeään vihaisesti. Kasimir siirtää tuolin uudelleen. Adnan syyttää Kasimiria Jukalle: "Kato nyt."*

Adnan oli hyvin huomaamaton oppilas luokassa. Hän ei antanut paljon huomioita, mikä saattaa selittää vähäistä saatujen huomioiden määrää. Adnanin arkuus ja vielä hieman heikko suomen kielen taito vaikeuttivat ystävyysuhteiden solmimista, mikä myös vaikutti saatujen huomioiden määrään. Observoinnin perusteella Adnan ei kuitenkaan usein kieltäytynyt antamasta pyydettyä positiivista huomiota, joten tällä



ei ole suurta merkitystä hänen saamiinsa huomioihin.

Jos oppilasta syrjitään huonon itsetunnon ja arkuuden takia, voi opettaja vaikuttaa tilanteeseen esimerkiksi kehittämällä luokan sosiaalisia taitoja erilaisten harjoitusten ja keskustelujen avulla. Tärkeä asia on myös syrjityn oppilaan itsetunnon vahvistaminen rohkaisemalla, antamalla myönteisiä huomioita ja keskustelemalla tilanteesta yhdessä oppilaan kanssa. (ks. myös Salmivalli 1999, 172 - 173.)



KUVIO 14. Adnanin saamat huomiot (n= 43) psykologisella tasolla

#### Adnanin saamat huomiot

Suurin osa (60 %) Adnanin saamista huomioista on negatiivisia ja niistä melkein puolet henkilöön kohdistuvia huomioita (kuvio 14). Henkilöön kohdistuvien negatiivisten huomioiden määrä (n = 11) on suuri suhteessa kaikkiin saatuihin huomioihin. Niiden määrä on kuitenkin huomattavasti pienempi kuin Erkin saamien henkilöön kohdistuvien negatiivisten huomioiden (n = 28) määrä. Henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomiot olivat Adnanin kohdalla pääosin nonverbaaleja huomioita tai pyydettyjen henkilöön kohdistuvien huomioiden torjumisia. Adnanin syrjintä ei ollut helposti havaittavissa. Kuitenkin myös nonverbaalit negatiiviset huomiot ja huomiotta

jättäminen loukkaavat ihmisarvoa ja ovat yhtä haitallisia identiteetin kannalta (Temple 1998, 38 - 39).

Adnan ei saanut huomattavan suurta määrää negatiivisia tekemiseen kohdistuvia huomioita, vaikka niitä oli kuitenkin enemmän kuin vastaavia positiivisia huomioita. Käyttäytymiseen kohdistuvien huomioiden pieni määrä selittyy Adnanin vaatimattomalla käytöksellä. Hän ei hakenut huomiota, eikä kysynyt palautetta myöskään tekemistään töistä. Suuren osan ehdollisista negatiivisista huomioista Adnan sai veljeltään tämän puuttuessa Adnanin käytökseen. Näissä tilanteissa myös Kamaran lähti usein mukaan kiusaamaan Adnania.

*Adnanin takana oleva poika tökkää kynällä Adnania selkään, jolloin Adnan hermostuu ja lyö poikaa. Adnan ottaa kynän ja heittää sen lattialle. Kasimir hakee kynän ja tönäisee Adnanin penkiltä. Adnan näyttää Kasimirille etusormea, jolloin Kasimir ja Kamaran nauravat ivallisesti Adnanille: "Kato, se näyttää väärällä sormella."*

Poikien kommentti on melko tyypillinen Adnanin saama negatiivinen huomio, jossa Kasimir muiden kuullen osoittaa olevansa Adnania viisaampi ja että hänellä on oikeus puuttua Adnanin käytökseen. Välitunneilla saadut huomiot todennäköisesti lisäisivät Adnanin saamien ehdottomien negatiivisten huomioiden määrää. Adnan kertoi luokan muiden oppilaiden joskus kiusaavan häntä välitunnilla.

Vaikka positiivisten huomioiden määrä oli melko pieni, on huomattavaa ehdottomien huomioiden suhteellisen suuri määrä. Tämä saattaa johtua Adnanin vilpittömästä ja avoimesta käytöksestä kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Pari- ja pienryhmätöissä Adnan otettiin melko positiivisesti mukaan ryhmään ja näissä tilanteissa Adnan sai ehdollisten huomioiden lisäksi myös henkilöön kohdistuvia positiivisia huomioita.

*Adnan, Ville ja muutama muu poika ovat jääneet ilman paria. Adnan pyytää Villeä parikseen. Ville suostuu ja nauraa Adnanille. Pojat menevät yhdessä tietokonepöydän alle tekemään paritehtävää. Pojat istuvat kauan pöydän alla jutellen ja naureskellen toisilleen.*

Tilanteessa molemmat pojat toimivat Lapsen minätilassa ja kyseessä on täydentyvä transaktio. Vuorovaikutus sujuu helposti ja pojat tuntevat olevansa tasavertaisia. Tällaiset tilanteet, joissa Adnan hyväksyttiin ehdoitta, olivat hänelle hyvin tärkeitä ja

hän myös näytti sen osoittamalla vastavuoroisesti arvostuksensa ystävää kohtaan.

Huomioi- den laatu	Huomioiden määrä		Huomioiden vaikutus itsetuntoon
K+	8	→	vaikuttaa negatiivisesti
K-	15		suoritusitsetuntoon
H+	9	→	vaikuttaa negatiivisesti
H-	11		yleiseen itsetuntoon

<p>K+ = käyttäytymiseen kohdistuvat positiiviset huomiot (ehdollinen)          K- = käyttäytymiseen kohdistuvat negatiiviset huomiot (ehdollinen)          H+ = henkilöön kohdistuvat positiiviset huomiot (ehdoton)          H- = henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomiot (ehdoton)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

KUVIO 15. Adnanin saamien huomioiden vaikutus itsetuntoon

Kuviossa 15 on esitetty Adnanin saamat huomiot ja niiden vaikutus itsetuntoon (ks. myös kuvio 8). Adnanin saamissa sekä ehdollisissa että ehdottomissa huomioissa negatiivisten huomioiden määrä on suurempi kuin positiivisten huomioiden määrä. Luokkatoverit eivät siis ainakaan tue palautteellaan Adnanin itsetunnon ja identiteetin rakentumista, vaan päinvastoin osoittavat, etteivät anna arvoa Adnanille ihmisenä, eivätkä myöskään arvosta Adnanin käyttäytymistä tai suorituksia. (ks. kuvio 1) Sosiaalisen tuen puute vaikeuttaa Adnanin identiteetin määrittämistä ja sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin. Ongelmat ilmenevät muun muassa sosiaalisina ongelmina ja huonona itsetuntona. (ks. kuvio 2)

Suhtautuminen huomioihin.

Adnanin huono itsetunto ja selkeytymätön minäkuva osoittavat hänen ainakin osittain omaksuneen luokkakavereiden antaman negatiivisen kuvan itsestään. Saadessaan negatiivisen huomion Adnan yleensä masentui ja meni yksin istumaan paikalleen. Veljensä Kasimirin antamiin negatiivisiin huomioihin Adnan tosin reagoi aggressiiv-

visesti. Hänen tapansa reagoida saamiinsa huomioihin joko vetäytymällä tai suuttamalla osoittaa hänen näissä tilanteissa toimivan Lapsen minätilassa (Ojala 1998, 145 - 146). Negatiiviseen huomioon reagoiminen alistumalla ja vetäytymällä spontaanin vastareaktion sijaan voi johtua lapsuuden aikaisista kielteisistä kokemuksista ja identiteettiongelmistä. Jos lapsella on toistuvia epäonnistumiskokemuksia vuorovaikutustilanteissa on vetäytyminen ongelmatilanteessa todennäköinen reaktio. Lapsi uskoo, etteivät muut välitä hänestä. Vihan tunteiden peittäminen voi johtaa vaikeisiin psyykkisiin ongelmiin. (ks. esim. Aho & Laine 1997, 98; Liikanen 1991, 27 - 28.) Kysyimme haastattelussa, miltä Adnanista tuntuu, jos joku sanoo ettei pidä hänestä. Adnan vastasi: "En mä tiiä." Kysymykseen, sanoisiko Adnan jotain takaisin sellaisessa tilanteessa, Adnan vastasi tavalla, joka tukee myös observoinnissa tekemiämme havaintoja: "En mä ehkä."

*Adnan ja Jukka etsivät parityönä Suomen kartasta paikannimiä. Adnan löytää etsimänsä paikan ja huijaa innoissaan saadakseen Jukan huomion. Jukka kehuu Adnania: "Hyvä!" Adnan hymyilee ja toteaa vielä tyytyväisenä: "Minä löysin."*

Adnan otti saamansa positiiviset huomiot vastaan iloisesti hymyillen. Adnan selvästi yllättyi omasta onnistumisestaan ja saamastaan positiivisesta huomiosta, mikä osoittaa ettei tilanne ollut kovin tavallinen. Ihminen jolla on heikko itsetunto, selittää onnistumistaan yleensä onnella, sattumalla tai muiden toiminnalla (Aho & Laine 1997, 97). Adnanin saamien positiivisten huomioiden määrä oli melko pieni ja myös hänen oma näkemyksensä luokkatovereiden antamasta tuesta oli hyvin kielteinen.

*Haastattelija: Kehuuko kaverit sua luokassa? --- Sanooko ne joskus sulle, että hyvin teit ton tehtävän, taikka onpa hieno piirustus?*

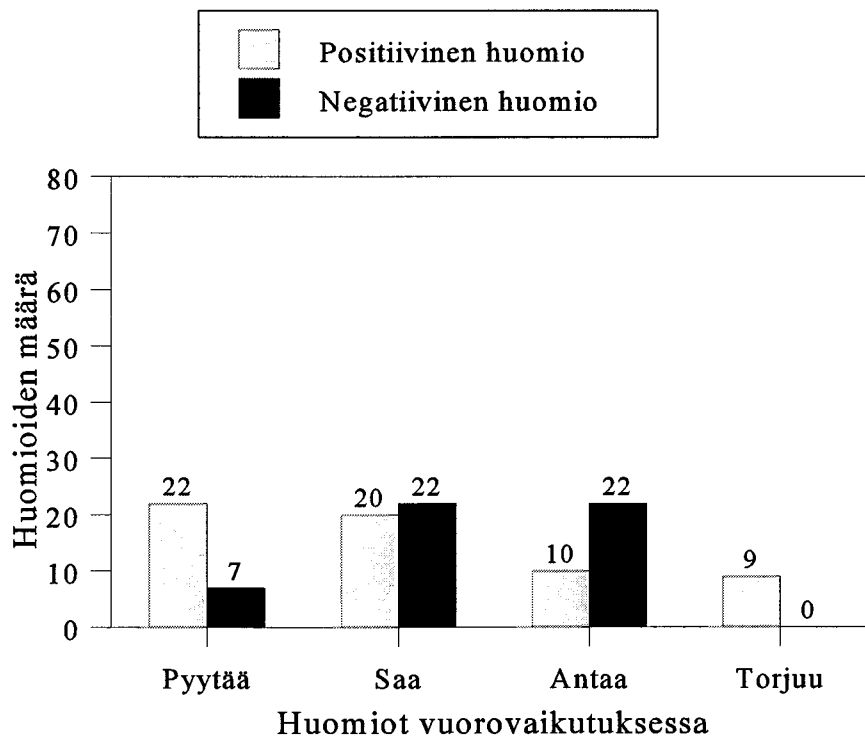
*Adnan: Ei.*

*Haastattelija: No sanookos sulle kukaan luokkakaveri koskaan, että sä oot tosi kiva kaveri, tai semmosta, että ootpas mukava?*

*Adnan: Ei.*

Adnan kertoi, ettei hän itse anna toisille oppilaille positiivisia, eikä myöskään negatiivisia huomioita. Tähän varmasti Adnanin osalta vaikuttaa hyvien ystävyys-suhteiden puuttuminen. Toisaalta luokkatoverit saattavat reagoida Adnanin syrjäänvetäytymään ja passiiviseen vuorovaikutustyyliin toimimalla itse samalla tavalla.

## 6.3.3 Kasimirin huomiot vuorovaikutuksessa



KUVIO 16. Kasimirin huomiot vuorovaikutustilanteissa

Kasimir on pyytänyt maahanmuuttajaoppilaista vähiten huomioita (kuvio 16). Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että Kasimirilla ei ole ryhmässä tarvetta tavoitella ylimääräistä huomiota. Suurin osa Kasimirin pyynnöistä (76 %) oli positiivisia, joita hän useimmiten pyysi ystävältään Kamaranilta. Muilta luokan oppilailta hän pyysi positiivisia huomioita pääosin ryhmätyötilanteissa, jos Kamaranin kanssa ei ollut mahdollista jutella. Tämä todennäköisesti osoittaa Kasimirin arvostusta ja läheisyyden tunnetta oman etnisen ryhmän edustajaa kohtaan. Toinen selittävä tekijä saattaa olla arkuus suomalaisia oppilaita kohtaan, vaikka hänen itsevarma käyttäytymisensä ei tue tätä käsitystä. Kasimirille tyypillinen tapa pyytää huomioita oli pelleily ja kavereiden hännääminen leikin varjolla.

*Kasimir työskentelee Marin kanssa samassa ryhmässä. Kasimir pelleilee ja kysyy Marilta: "Haluutsä nähä, mitä mä teen näille terotuspuruille?" Kasimir kaataa suurielisesti purut maahan. Mari katsoo ihailien ja nauraa.*

Kasimir valitsi sosiometrisessa testissä Marin hyväksi ystäväkseen. Tämä näkyi myös hänen käyttäytymisessään: hän pyysi usein Marilta positiivisia huomioita ja antoi Marille myös itse huomioita. Muista luokan tytöistä hän ei kuitenkaan pitänyt. Mari suhtautui Kasimiriin ystävällisesti ja oli sosiaalisilta taidoiltaan muita oppilaita selvästi kehittyneempi. Hän antoi vuorovaikutustilanteissa paljon positiivisia huomioita ja kannusti myös muita oppilaita suvaitsevaisuuteen.

Kasimir pyysi enemmän negatiivisia huomioita kuin muut maahanmuuttajaoppilaat. Hänellä oli hyvä molemminpuolinen ystävyysuhde Kamaranin kanssa, joten hän tunsi asemansa turvatuksi luokassa. Hänellä on myös hyvin voimakas luonne ja negatiivisten huomioiden pyytäminen ja antaminen oli hänelle keino käyttää valtaa erityisesti Adnania kohtaan. Kasimir sai melkein yhtä paljon positiivisia huomioita, kuin mitä hän oli pyytänyt. Muut oppilaat torjuivat vain harvoin Kasimirin pyytämiä huomioita.

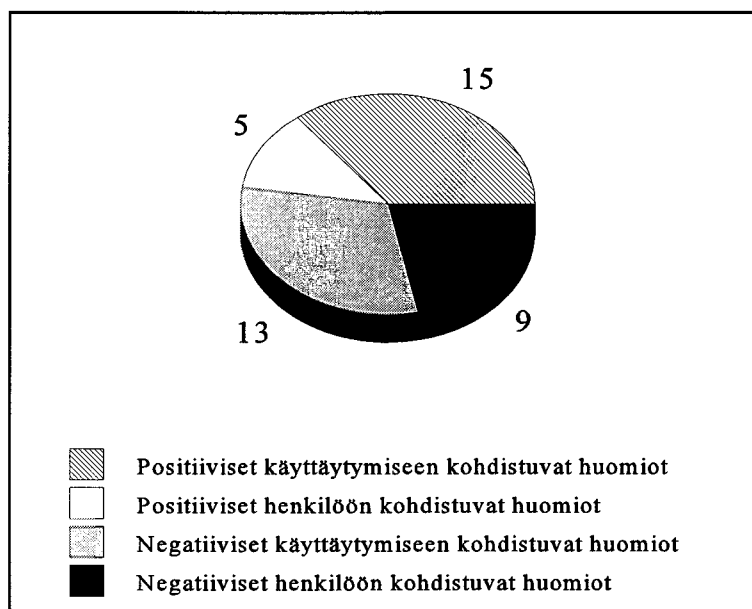
Kasimir antoi suurimman osan ehdottomista positiivisista huomioista Kamaranille. Muille luokan oppilaille hän antoi huomioita ryhmätyötilanteissa, jolloin hän antoi pääasiassa ehdollisia huomioita. Kasimir antoi negatiivisia huomioita kommentoimalla muita oppilaita. Hänellä oli myös hyvin ylimielinen asenne muutamia luokan yleisesti syrjimiä oppilaita kohtaan, joka näkyi välinpitämättömyytenä ja pyydettyjen huomioiden torjumisena. Tällä käyttäytymisellä Kasimir todennäköisesti halusi tovereidensa hyväksyntää.

*Kasimir joutuu työskentelemään ryhmätyötilanteessa Tiinan parina. Hän ei kuitenkaan halua tehdä yhteistyötä Tiinan kanssa, vaan siirtää pulpettinsa irti Tiinan pulpetista. Myös Tiina osoittaa mieltään, eikä puhu Kasimirille mitään työn aikana.*

Kasimirin käyttäytymistä Adnania kohtaan hallitsi selvästi Vanhemman minätila. Hän suhtautui pikkuveljeensä vanhemman veljen auktoriteetilla. Keskustelut Kasimirin ja Adnanin välillä olivat yleensä täydentyviä transaktioita (ks. 3.1.1), jossa Kasimir antoi huomion Vanhemman minätilasta Adnanin Lapsen minätilaan. Adnan puolestaan vastasi odotuksen mukaisesti Lapsen minätilasta Kasimirin Vanhemman minätilaan. Adnanin hallitseva Lapsen minätila näkyi kapinointina isoveljen valtaa vastaan. Adnan osoitti avoimesti suuttumuksensa Kasimirille.

Kasimir kieltäytyi antamasta pyydettyjä positiivisia huomioita muita maahan-

muuttajaoppilaita enemmän. Toisen oppilaan jättäminen ilman hänen pyytämäänsä huomiota oli Kasimirille todennäköisesti keino osoittaa oma asemansa luokassa.



KUVIO 17. Kasimirin saamat huomiot (n = 42) psykologisella tasolla

#### Kasimirin saamat huomiot

Kasimirin saamista huomioista vähän yli puolet (52 %) oli negatiivisia (kuvio 17). Henkilöön kohdistuvien negatiivisten huomioiden määrä on myös suhteellisen suuri, mutta selvästi pienempi kuin Erkillä. Ehdottomia negatiivisia huomioita Kasimir sai veljeltään Adnanilta sekä muilta oppilailta parin- ja ryhmänvalintatilanteissa. Negatiivisia ehdollisia huomioita Kasimir sai usein härnätessään muita oppilaita.

*Jukka ja Adnan työskentelevät parina. Kasimir istuu Jukan takana ja haluaa tämän huomiota. Kasimir napauttaa Jukkaa kynällä päähän ja syyttää Villeä. Jukka kääntyy vihaisena Kasimirin päin. Kasimir selittää: "Se oli kyllä Ville."*

Suurin osa Kasimirin saamista ehdollisista negatiivisista huomioista kohdistui esimerkin mukaiseen provosoivaan käyttäytymiseen. Sen sijaan Kasimirin tosissaan tekemiä suorituksia tai töitä kritisoitiin harvoin. Tämä johtui todennäköisesti Kasimirin itsevarmasta käyttäytymisestä.

Positiivisia ehdottomia huomioita Kasimir sai pääosin Kamaranilta. Pojat juttelivat usein yhdessä ja saivat toisiltaan huomioita ja tukea niin tunneilla kuin välitunneilla. Kasimirin saamien positiivisten huomioiden määrä olisikin luultavasti suurempi, jos olisimme observeineet myös välitunneilla. Ehdollisia positiivisia huomioita Kasimir sai paljon luokan pojilta pelleillessään ja kertoessaan vitsejä. Kasimir on myös hyvä urheilija, mikä voi osaltaan selittää luokan poikien arvostuksen Kasimiria kohtaan. Kasimir saikin paljon ehdollisia huomioita liikuntatunneilla.

Huomioiden laatu	Huomioiden määrä	Huomioiden vaikutus itsetuntoon
K+	15	→ suoritusitsetunto vahvistuu
K-	13	
H+	5	→ vaikuttaa negatiivisesti yleiseen itsetuntoon
H-	9	

<p>K+ = käyttäytymiseen kohdistuvat positiiviset huomioidet (ehdollinen)          K- = käyttäytymiseen kohdistuvat negatiiviset huomioidet (ehdollinen)          H+ = henkilöön kohdistuvat positiiviset huomioidet (ehdoton)          H- = henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomioidet (ehdoton)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

KUVIO 18. Kasimirin saamien huomioiden vaikutus itsetuntoon

Kuviossa 18 on esitetty Kasimirin saamat huomioidet ja niiden vaikutus itsetuntoon (ks. myös kuvio 8). Käyttäytymiseen kohdistuvista huomioista yli puolet on positiivisia, mikä osoittaa luokkatovereiden tukevan Kasimirin suoritusitsetuntoa. Hyvä suoritusitsetunto on myös osa vahvaa identiteettiä, mutta jos yleistä itsetuntoa vahingoittavien ehdottomien huomioiden määrä on suuri, kokee henkilö helposti olevansa arvostettu vain suoritustensa ansiosta. Hän kokee, ettei ole riittävä sellaisena kuin on, vaan saadakseen muiden arvostuksen hänen täytyy toimia heidän edellyttämällään tavalla. Tällainen asenne luokkatovereiden puolelta ei tue maahanmuuttajan identiteetin rakentumista riittävästi, sillä oleellista on henkilön ihmisarvon tunnustaminen. (ks. kuvio 1) Vaikka luokkatovereiden antama sosiaalinen tuki ei ainakaan voimakkaasti



auta Kasimirin sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin, ei hänellä ole suuria identiteettiongelmia. Akkulturaatiota on helpottanut yksilön persoonalliset tekijät, kuten vahva itsetunto. (ks. kuvio 2)

#### Suhtautuminen huomioihin

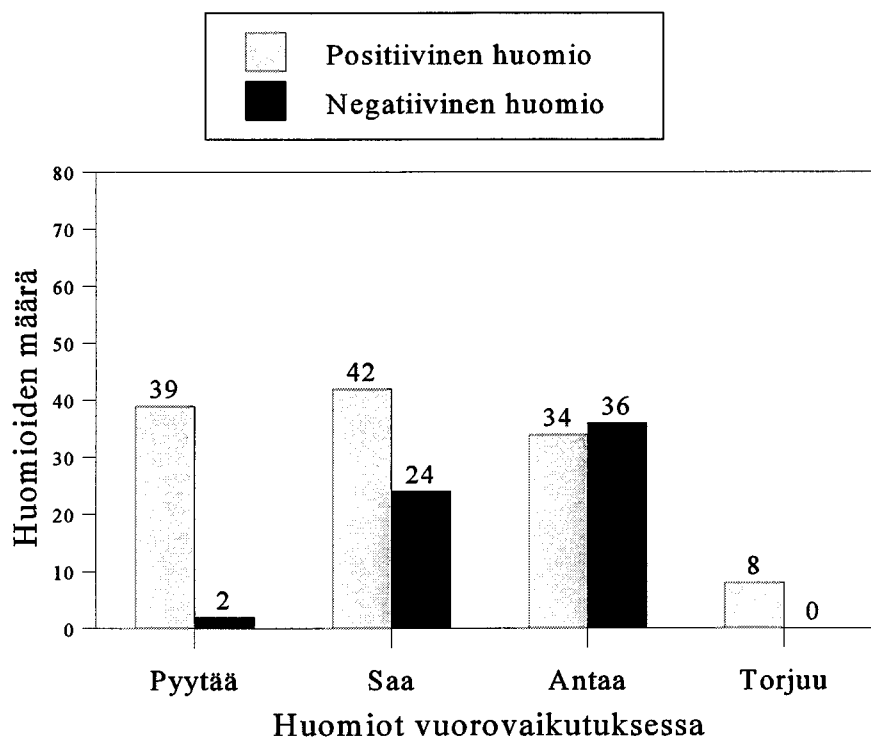
Kasimir ei suhtautunut kovin vakavasti saamiinsa negatiivisiin huomioihin, vaan yritti usein kääntää tilanteen leikiksi ja eduksi itselleen. Tämän hän teki yleensä toisen oppilaan kustannuksella, saattaen tämän naurunalaiseksi. Usein hyvän itsetunnon omaava ihminen selittää epäonnistumistaan tilapäisin ja ulkoisin syin (Aho & Laine 1997, 96). Kasimir kertoikin, ettei hän usein saa henkilöön kohdistuvia negatiivisia huomioita ja jos hän saa sellaisia, niin ne eivät häntä harmita. Hyvän itsetunnon omaavan ihmisen on helpompi ottaa vastaan negatiivisia huomioita kuin sellaisen ihmisen, joka ei luota itseensä.

Kasimir sai usein positiivisia huomioita ystävältään Kamaranilta. Myös muut oppilaat antoivat Kasimirille positiivisia huomioita hänen pyytäessään niitä. Saamansa positiiviset huomiot Kasimir otti vastaan itsevarmasti ja suosiostaan ylpeänä. Katsoessamme videolta tilanteen, jossa Kasimir sai positiivisen huomion, Kasimir nauroi ja sanoi huomion tuntuneen hyvältä. Hän lisäsi kuitenkin, ettei saa positiivisia huomioita kovin usein luokkatovereiltaan. Positiivisia henkilöön kohdistuvia huomioita hän kertoi saavansa ainakin Kamaranilta. Kasimir sanoi pyytävänsä positiivisia huomioita, jos on onnistunut hyvin jossain asiassa ja kertovansa myös epäonnistumisista ystävilleen. Myös tämä osoittaa luottamusta omiin kykyihin.

Kasimir ei ottanut positiivisia huomioita vastaan sellaisilta luokkatovereilta, joista hän ei pitänyt. Näissä tilanteissa näkyi hänen ylimielinen ja vähättelevä suhtautumisensa.

*Kasimir tietää ryhmätyössä oikean vastauksen. Ville taputtaa häntä olalle palautteeksi hyvästä suorituksesta. Kasimir ei ota vastaan Villen antamaa huomiota, vaan katselee muualle.*

## 6.3.4 Kamaranin huomiot vuorovaikutuksessa



KUVIO 19. Kamaranin huomiot vuorovaikutustilanteissa

Kamaran pyysi paljon positiivisia huomioita luokkatovereiltaan (kuvio 19). Usein pyynnöt kohdistuivat käyttäytymiseen ja hänen tekemiinsä töihin. Kamaran myös itse kertoi pyytävänsä huomioita sekä onnistuessaan että epäonnistuessaan tekemissään töissä. Kamaran on hyvin vilkas ja sosiaalinen poika. Hänelle tyypillinen tapa pyytää huomioita olikin pelleily ja vitsien kertominen.

*Kamaran pyytää puheenvuoroa ja kysyy, saako esittää laulun. Kamaran laulaa: "Ratiritiralla ajan formulalla. Kossupullo penkin alla, viinapullo vasemmalla, Ratiritiralla ajan formulalla." Luokka räjähtää nauruun. Kamaran hymyilee ylpeänä suosiossaan.*

Kamaran sai pyytämäänsä enemmän positiivisia huomioita. Luokkatoverit eivät torjuneet hänen pyytämiään huomioita, mikä osoittaa Kamaranin hyvää sosiaalista asemaa luokassa. Luokkatoverit suhtautuivat hyvin eri tavalla Kamaranin ja Erkin pyytämiin positiivisiin huomioihin. Esimerkiksi Erkin pyytäessä huomion piirtämäs-

tään kuvasta, pyyntö melkein aina torjuttiin, kun taas Kamaran sai lähes poikkeuksetta vastaavissa tilanteissa positiivisen ehdollisen huomion.

Kamaranin vuorovaikutustilanteet luokkakavereiden kanssa olivat usein täydentyviä transaktioita, jossa molemmat toimivat Lapsen minätilassa leikkien ja pelleillen. Muutaman kerran Kamaran sai kuitenkin myös risteytyvän huomion. Näissä tilanteissa hän yleensä pyysi huomiota pelleilemällä lähettäen huomion Lapsen minätilasta toisen oppilaan Lapsen minätilaan. Luokkatoveri kuitenkin ärsyyntyi häirinnästä ja käski Kamaranin olla hiljaa. Hän siis vastasi huomioon risteytyvän transaktion mukaisesti eri minätilasta, mihin pyyntö oli suunnattu, tässä tapauksessa Vanhemman minätilasta Kamaranin Lapsen minätilaan. (ks. 3.1.1)

Kamaranin sosiaalisuus näkyy myös annettujen huomioiden määrässä. Kamaran antoi selvästi enemmän huomioita kuin muut maahanmuuttajaoppilaat. Osa hänen antamistaan huomioista oli suunnattu Kasimirille, mutta muista maahanmuuttajista poiketen hänellä oli hyviä molemminpuolisia ystävyysuhteita myös muihin luokan oppilaisiin. Hän oli ystävä myös tyttöjen kanssa ja vuorovaikutustilanteissa hän huomioi niin tyttöjä kuin poikiakin. Kasimir on hyvin välitön lapsi ja hän osoittaa myös tunteensa avoimesti. Hän antoi paljon myös henkilöön kohdistuvia positiivisia huomioita hyväksymällä ystävät sellaisena kuin he ovat.

Negatiivisia huomioita Kamaran antoi paljon kiistatilanteissa. Kamaranille hyvin tyypillinen tapa oli härnätä muita oppilaita ja kun he hermostuivat, Kamaran kanteli heistä opettajalle.

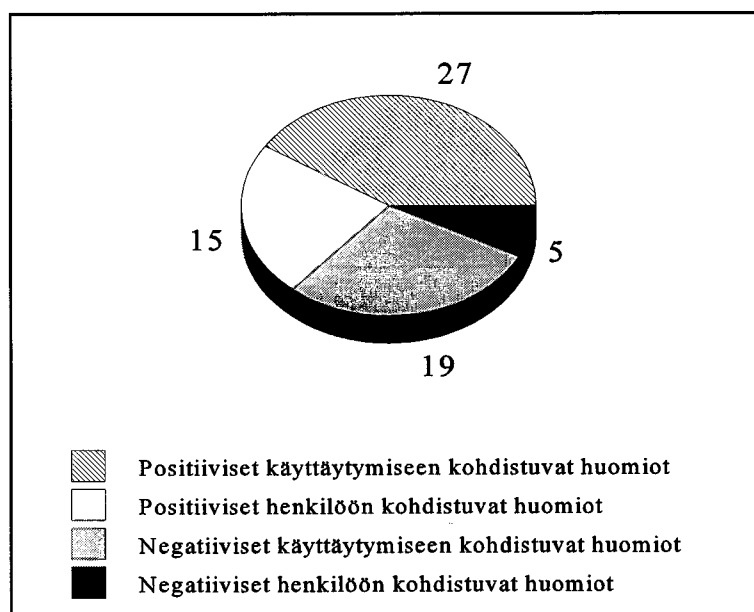
*Kamaran käy härnäämässä leikillään Jukkaa potkaisemalla tätä jalkaan. Jukka suuttuu Kamaranille ja tönäisee häntä. Kamaran kantelee opettajalle: "Ope, kato mitä toi Jukka koko ajan tekee?"*

Tässä tilanteessa Kamaran pyytää Jukalta sosiaalisella tasolla negatiivista huomiota, mutta pyynnön merkitys on psykologisella tasolla todennäköisesti päinvastainen, sillä Jukka oli Kamaranin hyvä ystävä. Jukka kuitenkin suuttuu tilanteessa oikeasti, mitä Kamaran ei osannut odottaa. Kamaran pyytääkin opettajalta tukea omalle toiminnalleen. Muiden syyttely toimii itseä suojelevana mekanismina (Aho & Laine 1997, 96). Toisaalta opettajalle kantelu voidaan tulkita myös Kamaranin yrityksenä ärsyttää Jukkaa saatuaan negatiivisen huomion. Muutaman kerran vastaavissa tilanteissa

Kamaran nauroi Kasimirille valittaessaan toisen oppilaan käytöksestä opettajalle. Tämä näytti olevan jonkinlainen yhteinen vitsi tai leikki Kamaranin ja Kasimirin välillä. Myös tässä tilanteessa on kyseessä eräänlainen peli, jolla Kamaran tietoisesti ja toistuvasti pyrki saamaan opettajan huomion. Opettaja, jolla on hyvä ihmistunteemus ja herkkyyttä huomata käyttäytymisen piileviä motiiveja, ei lähde peliin mukaan ja esimerkin kaltaisessa tilanteessa ei syyllistä kumpaakaan osapuolta vaan pyrkii myönteisten huomioiden kautta ohjaamaan tilannetta.

Kamaran antoi myös henkilöön kohdistuvia negatiivisia huomioita. Näissä tilanteissa hän usein meni ryhmän mukana. Esimerkiksi Erkiä kohtaan hän yleensä käyttäytyi ystävällisesti ja Erki piti Kamarania ystävänä. Kuitenkin ryhmätyötilanteissa, jos Kamaran huomasi muiden syrjivän Erkiä, hän omaksui saman asenteen. Tämä on merkki itseluottamuksen puutteesta.

Observoinnin perusteella Kamaran kieltäytyi antamasta pyydettyjä positiivisia huomioita melko usein (kuvio 19). Kuitenkin haastattelussa hän sanoi antavansa mielellään positiivisen huomion toisen pyytäessä sitä. Todennäköisesti Kamaran ei itse tiedosta torjuvansa pyydettyä huomiota. Toisaalta myös tässä voi olla kyse halusta antaa positiivinen kuva itsestä.



KUVIO 20. Kamaranin saamat huomiot (n = 66) psykologisella tasolla

## Kamaranin saamat huomiot

Kamaran oli sosiometrisen mittauksen mukaan melko suosittu oppilas luokassa. Tämä näkyi myös hänen saamiensa huomioiden määrässä ja laadussa (kuvio 20). Kamaran oli ainut maahanmuuttaja, joka sai enemmän positiivisia (64 %) kuin negatiivisia huomioita. Kamaran sai positiivisia huomiota monilta eri oppilailta. Sosiaalinen tuki ei jäänyt yhden ystävyysuhteen varaan, kuten Kasimirilla. Positiivisten ehdottomien huomioiden määrä oli melko suuri verrattuna ehdottomien negatiivisten huomioiden määrään. Kamaranin saamien positiivisten huomioiden määrään vaikuttaa varmasti hänen oma aktiivisuutensa vuorovaikutustilanteissa ja hänen varaukseton tyyliensä antaa ehdottomia positiivisia huomioita. Kamaranin saamat positiiviset huomiot eivät rajoittuneet ainoastaan pari- ja ryhmätyötilanteisiin, vaan hän sai positiivisia huomioita jatkuvasti. Ehdollisia positiivisia huomioita Kamaran sai usein nokkelasta kielenkäytöstään ja tekemistään töistä.

Negatiiviset ehdolliset huomiot liittyivät yleensä Kamaranin vilkkaaseen käytökseen, joka joskus ärsytti luokan tyttöjä. Kamaranin tyyli pyytää huomioita oli usein melko häiritsevää. Tytöt puuttuivat näissä tilanteissa Kamaranin käytökseen, mutta vain harvoin huomiot olivat loukkaavia ja henkilöön kohdistuvia. Ehdottomia negatiivisia huomioita Kamaran sai muutaman kerran parinvalintatilanteissa.

Huomioiden laatu	Huomioiden määrä		Huomioiden vaikutus itsetuntoon
K+	27	→	suoritusitsetunto vahvistuu
K-	19		
H+	15	→	yleinen itsetunto vahvistuu
H-	5		

<p>K+ = käyttäytymiseen kohdistuvat positiiviset huomiot (ehdollinen)          K- = käyttäytymiseen kohdistuvat negatiiviset huomiot (ehdollinen)          H+ = henkilöön kohdistuvat positiiviset huomiot (ehdoton)          H- = henkilöön kohdistuvat negatiiviset huomiot (ehdoton)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

KUVIO 21. Kamaranin saamien huomioiden vaikutus itsetuntoon

Kuviossa 21 on esitetty Kamaranin saamat huomiot ja niiden vaikutus itsetuntoon (ks. myös kuvio 8). Kamaran on ainut luokan maahanmuuttajista, joka on saanut sekä käyttäytymiseen että henkilöön kohdistuvissa huomioissa enemmän positiivisia kuin negatiivisia huomioita. Ero positiivisten ja negatiivisten huomioiden määrässä melko suuri. Tärkeää identiteetin kannalta on erityisesti henkilöön kohdistuvien positiivisten huomioiden suuri määrä. Kamaran on sopeutunut luokkaan hyvin ja on myös luonteeltaan avoin ja sosiaalinen. Tämä vaikuttaa varmasti luokan myönteiseen asenteseen Kamarania kohtaan. Kamaranilla on myös useita hyviä ystäviä, joilta hän saa paljon huomioita. Kamaranin kohdalla välitunneilla saadut huomiot todennäköisesti vielä lisäisivät henkilöön ja käyttäytymiseen kohdistuvien positiivisten huomioiden määrää. Kamaranin luokkatovereiltaan saamat huomiot varmasti tukevat myönteisen ja vahvan identiteetin säilyttämistä ja kehittymistä. (ks. kuvio 1) Luokan sosiaalinen tuki ja myös Kamaranin persoonalliset ominaisuudet kuten hyvä itsetunto ja sosiaaliset taidot ovat auttaneet Kamarania akkulturaatiossa. Kamaran on myös asunut Suomessa muita luokan maahanmuuttajaoppilaita kauemmin. (ks. kuvio 2)

Kamaran on asunut lähes koko ikänsä Suomessa, joten hän itse ja myös muut luokan oppilaat näkevät hänet tavallisena suomalaisena poikana. Kamaran hallitsee hyvin suomen kielen ja suomalainen identiteetti on hallitseva myös käyttäytymisessä ja ajattelussa. Luokkatovereiden häntä kohtaan osoittama arvostus tukee Kamaranin identiteettiä. Sen sijaan mahdollisia ongelmia identiteetin kannalta Kamaran saattaa kohdata kotona. Maahanmuuttajaperheissä esiintyy usein ristiriitoja vanhempien ja lasten käyttäytymisen ja arvomaailman välillä. Lasten omaksuessa vanhempiaan nopeammin suomalaisen kulttuurin, he samalla kyseenalaistavat perheen yhteiset, oman kulttuurin pohjalta rakennetut, arvot ja toimintamallit. (ks. 2.3.2) Kasvatukseen liittyvien ristiriitojen välttämiseksi opettajan tulisi olla yhteydessä lapsen vanhempiin.

#### Suhtautuminen huomioihin

Kamaran pyysi paljon huomioita ja oli selvästi myös iloinen saamistaan positiivisista huomioista. Hän kertoi positiivisten huomioiden tuntuvan kivoilta. Kamaran tiesi

myös itse saavansa paljon käyttäytymiseen kohdistuvia positiivisia huomioita ja kertoi erityisesti Kamaranin ja Jukan antavan hänelle henkilöön kohdistuvia positiivisia huomioita. Tämä kävi ilmi myös observoinneissa.

Kamaran kertoi saavansa joskus negatiivisia käyttäytymiseen kohdistuvia huomioita, mutta ei koskaan henkilöön kohdistuvia negatiivisia huomioita. Negatiiviseen käyttäytymiseen kohdistuviin huomioihin Kamaran reagoi yleensä vastaamalla huomioon välittömästi.

*Kamaran ja Kimmo hakevat yhdessä huomiota laittamalla kellonsa piippaamaan kesken oppitunnin. Kun Kamaranin kello piippaa, Riikka huutaa Kamaranille äkäisenä: "Nyt mä en kestä, jonkun tyhmän kello piipittää. Jos et Kamaran laita sitä pois, niin mä heitän sen seinään." Kamaran tiuskaisee takaisin: "Heitä ensin omas, sitten voit heittää mun."*

Vaikka Kamaran reagoi negatiiviseen huomioon melko jyrkästi, oli usein mukana myös hänelle tyypillistä huumoria, mikä osoittaa ettei hän ota saamiaan negatiivisia huomioita kovin henkilökohtaisesti. Myös haastattelu vahvisti tätä käsitystä: Kamaran kertoi ettei hän suhtaudu negatiivisiin huomioihin vakavasti. Vahvan itsetunnon omaava ihminen ei koe ongelmatilanteita tai kielteistä arvostelua uhkaavina vaan hän näkee tilanteet haasteina ja uskoo pystyvänsä ratkaisemaan ongelman. (Aho & Laine 1997, 97.) Kamaran reagoi näissä tilanteissa osoittaen tunteensa avoimesti ja spontaanisti Lapsen minätilasta (Ojala 1998, 146).

## 7 POHDINTAA

### Tutkimustulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, tukevatko luokkatoverit palautteellaan maahanmuuttajan sopeutumista. Liebkindin (1994b, 25 - 29) mukaan maahanmuuttajan identiteetti on hyvin ristiriitaisessa tilassa uuteen kulttuuriin sopeutumisen eli akkulturaation aikana. Maahanmuuttajan on selvitettävä uudelleen suhteensa sekä omaan kulttuuriin että valtakulttuuriin ja myös määritettävä oma arvonsa uudessa sosiaalisessa ympäristössä. Korkiasaari (1986, 44) korostaa ympäristön sosiaalisen tuen merkitystä sopeutumisen tukemisessa. Luokkatovereiden hyväksyntä ja kannustus on tärkeää, sillä lapsi tarkistaa ja ylläpitää identiteettiään vertaisryhmän antaman palautteen kautta (Aho 1993, 59; Liebkind 1988, 62 - 63). Tutkimustulokset osoittivat, etteivät kaikki maahanmuuttajat saaneet luokkatovereiltaan riittävästi tukea identiteetin rakentumiseen ja ylläpitämiseen.

Tutkimukselle asetettiin kaksi pääkysymystä. Ensin selvitettiin, *miten maahanmuuttajaoppilas on sopeutunut suomalaiseen koululuokkaan*. Sen jälkeen tutkittiin, *tukevatko luokkatoverit palautteellaan maahanmuuttajan sopeutumista*.

Ensimmäistä kysymystä tarkasteltiin maahanmuuttajaoppilaan tämänhetkisen akkulturaatiiovaiheen ja sosiaalisen aseman kautta. Sue ja Sue (1990) ovat esittäneet mallin maahanmuuttajan identiteetin muuttumisesta akkulturaation aikana (ks. 2.3.1). Haastattelut ja observointi osoittavat Suomessa jo seitsemän vuotta asuneen maahanmuuttajaoppilaan, Kamaranin, saavuttaneen Suen ja Suen (1990) mallin mukaisen bikulturalismin vaiheen, jossa maahanmuuttaja on sopeutunut hyvin suomalaiseen kulttuuriin, mutta hän arvostaa myös omaa etnistä taustaansa. Tämän vaiheen piirteisiin liittyy kehittyneen etnisen identiteetin lisäksi myös hyvä itsetunto.



Kasimir ja hänen pikkuveljensä Adnan eivät ole vielä täysin saavuttaneet bikulttuurismin vaihetta, vaikka ovat jo asuneet Suomessa neljä vuotta. Kasimir arvostaa oman etnisen ryhmänsä edustajia suomalaisia enemmän, eikä usein pyri sosiaalisiin kontakteihin suomalaisten oppilaiden kanssa. Adnanin ongelmat sopeutumisessa ilmenevät muun muassa huonona itsetuntona ja vaikeutena muodostaa sosiaalisia suhteita. Erki, joka on asunut Suomessa vasta kaksi vuotta, on akkulturaatioprosessin ristiriitavaiheessa. Hän arvostaa omaa kulttuuriaan ja sen edustajia enemmän kuin suomalaista kulttuuria. Erkin identiteetti on hyvin ristiriitainen etnisyyden osalta. Sopeutumisvaikeudet näkyvät myös huonona itsetuntona ja sosiaalisina ongelmina.

Tutkimuksessa määriteltiin maahanmuuttajien sosiaalista asemaa luokassa sosiometrisen mittauksen avulla. Tutkimuksessa käytettiin Ahon ja Laineen (1997, 212 - 213) suosittamaa mittausta, jossa oppilaat antavat jokaiselle luokkatoverille pisteitä asteikolla 1 - 5, sen mukaan, kuinka mielellään he haluaisivat olla kyseisen oppilaan vierustoveri. Tulokset osoittavat maahanmuuttajaoppilaiden, Kamarania lukuunottamatta, olevan hyvin syrjittyjä. Kenelläkään näistä kolmesta maahanmuuttajasta ei ole yhtään molemminpuolista ystävyysuhdetta suomalaisen oppilaan kanssa. Kasimirin tilannetta luokassa helpottaa ystävyys Kamaranin kanssa. Adnanilla ja Erkillä ei ole sosiometristen mittausten perusteella yhtään hyvää ystävää luokassa ja he ovat selvästi luokan syrjityimpiä oppilaita.

Toisen pääkysymyksen selvittämiseksi tutkimuksessa havainnoitiin luokan vuorovaikutustilanteita transaktioanalyysin (TA) vuorovaikutusteorian pohjalta. Temple (1998, 38 - 39) esittää vuorovaikutuksessa saatujen palautteiden, eli huomioiden, olevan välttämättömiä ihmiselle. Erityisesti ehdottomat positiiviset huomioidet, jotka eivät sisällä velvoitetta, ovat tärkeitä itsetunnon ja sen kautta myös identiteetin kehittymiselle. Ehdottomat positiiviset huomioidet ovatkin erityisen tärkeitä maahanmuuttajaoppilaalle maahanmuutosta aiheutuvan identiteettikriisin vuoksi. Sitä vastoin henkilön ihmisarvoon kohdistuvat negatiiviset huomioidet ovat todella haitallisia identiteetin kehitykselle. Ehdottomat, henkilöön kohdistuvat, huomioidet vaikuttavat yleiseen itsetuntoon ja ehdolliset, tekemiseen kohdistuvat, huomioidet suoritusetuntoon.

Maahanmuuttajaoppilaiden saamien huomioiden määrään ja laatuun vaikuttaa

myös heidän oma asenteensa; kuinka paljon ja miten he pyytävät ja antavat huomioita. Lisäksi maahanmuuttajien pyytämien ja saamien huomioiden määrät osoittavat, kuinka paljon luokkatoverit ovat torjuneet heidän pyytämäänsä huomioita. Oppilaiden väliset suhteet näkyvät myös torjuttujen huomioiden määrässä, syrjittyjen oppilaiden osalta huomioita torjuttiin tavallista enemmän. Tutkimuksessa pyrittiin havaintojen tueksi selvittämään haastattelemalla maahanmuuttajan omaa tulkintaa ja kokemuksia saamistaan huomioista, koska jokainen tulkitsee saamiaan huomioita oman identiteettinsä pohjalta.

Kamaran sai maahanmuuttajaoppilaista selvästi eniten positiivisia huomioita. Luokkatoverit näyttivät tukevan Kamaranin identiteetin kehittymistä ja ylläpitämistä antamalla sekä suoritusetuntoa että yleistä itsetuntoa vahvistavia huomioita. Erityisen tärkeää identiteetin kannalta oli yksilön arvon tunnustaminen ehdottomilla huomioilla. Myös Kasimir sai tukea suoritusetunnon vahvistumiseen, mutta ei yleiseen itsetuntoon, joka olisi ollut tärkeää identiteetin kehittymisen kannalta. Sekä Adnan että Erki saivat enemmän negatiivisia kuin positiivisia huomioita. Luokan antamat huomiot olivat haitallisia heidän identiteettinsä kannalta. Erkin osalta merkittävää oli myös suuri torjuttujen huomioiden määrä. Hän pyysi paljon positiivisia huomioita, mutta saatujen positiivisten huomioiden määrä oli todella pieni. Erki sai myös henkilöön kohdistuvia negatiivisia huomioita selvästi muita enemmän.

**Akkulturaatiovaiheen, sosiaalisen aseman ja saatujen huomioiden suhde**

Akkulturaatiovaihe, eli suomalaiseseen kulttuuriin sopeutumisen vaihe, näkyi tutkimuksessa myös luokkaan sopeutumisen tasolla. Suomalaiseen kulttuuriin jo hyvin sopeutuneet oppilaat, joilla oli myös vahva identiteetti, sijoituivat luokan sosiometrisessä mittauksessa aikaisemmassa akkulturaatiovaiheessa olevia maahanmuuttajaoppilaita paremmin.

Myös maahanmuuttajien saamat huomiot näyttivät määräytyvän pitkälti sosiometrisissä mittauksissa esille tulleiden sosiaalisten suhteiden pohjalta. Luokkaan parhaiten sopeutunut Kamaran sai luokkatovereiltaan paljon positiivisia huomioita, kun taas heikoimmin sopeutuneet Erki ja Adnan saivat pääosin negatiivisia huomioita.

ta. Mitä huonommin oppilas oli sopeutunut luokkaan, sitä suurempi näytti negatiivisten henkilöön kohdistuvien huomioiden määrä olevan. Tilanne on toisaalta nähtävissä myös päinvastaisena: oppilaan heikko identiteetti vaikeuttaa oppilaan sopeutumista luokkaan ja edelleen vähäisten sosiaalisten suhteiden takia identiteetti ei saa vahvistusta. Tutkimustulokset osoittivat yhdenkin molemminpuolisen ystävyysuhteen vaikuttavan positiivisten huomioiden määrään ja siten olevan tärkeä tekijä identiteetin kannalta (ks. myös Aho & Laine 1997, 178). Oppilaan jäädessä luokassa yksin ilman minkäänlaista sosiaalista tukea, on opettajan huolehdittava, että tilanne korjaantuu. Opettaja voi vaikuttaa tilanteeseen esimerkiksi järjestämällä luokan pienryhmien rakenteen siten, että samat oppilaat eivät aina työskentele yhdessä. Jos ryhmissä syntyy vaihtelua, oppilaat saavat mahdollisuuden tutustua moneen luokkatoveriin. Opettajan oma käyttäytyminen syrjittyä oppilasta kohtaan on myös tärkeä tekijä luokan asenteiden muodostumisessa.

#### Maahanmuuttajaoppilaan syrjintään vaikuttavia syitä

Luokan kielteiseen asennoitumiseen maahanmuuttajaoppilaita kohtaan saattaa olla monia syitä. Luokan ilmapiiri ei ole avoin ja salliva; erilaisia oppilaita syrjitään luokassa. Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kaikki oppilaat eivät saa varauksetonta hyväksyntää, vaan syrjityt oppilaat joutuvat ansaitsemaan muiden oppilaiden hyväksynnän. Luokassa sallitaan myös hyvin kielteisten ja loukkaavien huomioiden antaminen. Opettajan tulisi rohkeasti puuttua syrjintään heti ongelmien ilmetessä sekä keskustella oppilaiden kanssa luokan yhteisistä vuorovaikutuksen “pelisäännöistä”. Opettajan on tarkasteltava myös omia arvojaan, ennakkoluulojaan ja vuorovaikutustaitojaan. Opettajan kannustava ja erilaisuutta arvostava käyttäytyminen viestittää oppilaille hyväksyntää ja välittämistä. Opettaja voi huoletta antaa jakamattomia positiivisia huomioita: ne eivät koskaan lopu kesken. Opettajan esimerkki voi kehittää luokan ilmapiiriä avoimemmaksi ja suvaitsevammaksi. (ks. 3.1.1)

Salmivalli (1999, 101) on havainnut tiettyjen piirteiden helposti johtavan syrjintään. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa jokin muita ärsyttävä ominaisuus tai tapa sekä erilaisuus. Myös luokalle tullut uusi oppilas voi joutua syrjityksi. Maahan-

muuttajaoppilaista Kasimir ja Adnan ovat olleet samalla luokalla koko kouluajan. Sitä vastoin Kamaran ja Erki ovat tulleet tutkimusluokalle vasta kolmannen luokan alussa. Uutena oppilaana luokalle tuleminen on voinut vaikuttaa heidän sosiaaliseen asemaansa, mutta se ei voi olla ainut selittävä tekijä, sillä Kamaran on sopeutunut hyvin luokkaan. Tässä tapauksessa persoonallisten ominaisuuksien, esimerkiksi sosiaalisuuden ja avoimuuden, lisäksi Kamaranin nopeampaan sopeutumiseen on voinut vaikuttaa hänen pitempi asumisaikansa Suomessa. Hän suhtautuu itse avoimemmin suomalaiseen kulttuuriin ja ihmisiin ja vaikuttaa käytöksellään myös muiden asenteisiin häntä kohtaan. Kamaran antoi myös itse paljon positiivisia huomioita, mikä todennäköisesti lisäsi muiden myönteistä suhtautumista.

Erki muutti tutkimusluokkaan hyvin kriittisessä identiteetin etsinnän vaiheessa, mikä todennäköisesti on vaikuttanut hänen käyttäytymiseensä. Suomeen muuttaessaan hän ei osannut yhtään suomea ja vielä tutkimuksen aikanakin hänellä oli vaikeuksia erityisesti suomen kielen ymmärtämisessä. Nämä asiat ovat saattaneet vaikuttaa oppilaiden Erkistä saamaan kuvaan tutustumisen alkuvaiheessa. Oppilaiden suhtautuminen luokalle muuttaneeseen uuteen oppilaaseen määräytyy pitkälti ensivaikutelman mukaan. Jos jostain lapsesta on alussa syntynyt kielteinen kuva, on käsitystä vaikea jatkossa muuttaa. Riippumatta torjutun lapsen käyttäytymisestä jatkossa, luokkatoverit helposti jatkavat oppilaan syrjimistä. (Salmivalli 1999, 21.)

Erki tuntee edelleen olevansa virolainen ja hän myös korostaa luokkatilanteissa omaa kulttuuritaustaansa. Luokkatoverit toivat haastatteluissa ilmi ennakkoluuloisen asenteensa Erkiä kohtaan. Myös Erkin tapa pyytää huomioita riehumalla ärsytti erityisesti luokan tyttöjä, jonka seurauksena hän sai paljon negatiivisia huomioita. Erki pyysi käyttäytymisellään muiden oppilaiden sosiaalista hyväksyntää. Kuitenkin hänen käyttäytymisensä tulkittiin usein provokatiiviseksi ja luokkatoverit näyttivät puolustelevan johdonmukaisesti toteuttamaansa syrjintää tällä tulkinnalla (ks. Salmivalli 1999, 104). Erki ei itse antanut paljon huomioita, mikä saattaa vaikuttaa luokkatoverien kielteiseen suhtautumiseen häntä kohtaan. Kuitenkin Erkin tapauksessa luokkatoverit eivät edes antaneet hänelle mahdollisuutta myönteiseen vuorovaikutukseen. Erki suojasi identiteettiään näennäisen välinpitämättömällä asenteella saatua negatiivisia huomioita kohtaan. Tämä tuntui olevan Erkille ainoa keino selvi-

tä ja pitää yllä edes jonkinlaista minäkuvaa, mikä osoittaa myös tilanteen kriittisyyden.

Syrjityillä lapsilla on usein myös huono itsetunto. He ovat muita helpommin ahdistuneita ja hiljaisia. (Salmivalli 1999, 103.) Nämä ominaisuudet saattavat osittain selittää Adnanin huonoa sosiaalista asemaa ja hänen saamiaan kielteisiä huomioita. Adnanin vielä hieman heikko suomen kielen taito saattaa lisätä hänen arkuuttaan solmia ystävyysuhteita. Saman etnisen ryhmän edustajien läsnäolo luokassa ei ole helpottanut Adnanin sopeutumista luokkaan. Isoveljen alistava suhtautuminen on päinvastoin saattanut vaikuttaa kielteisesti muiden oppilaiden asenteisiin Adnania kohtaan. Adnan tuntui alistuneen jatkuviin negatiivisiin huomioihin, eikä usein yrittänytkään pyytää huomioita.

Kasimir sai luokassa sosiaalista tukea Kamaranilta. Tämä ystävyysuhte on selvästi tärkeä Kasimirin identiteetin kannalta. Toisaalta Kasimir ei yritäkään saada läheistä kontaktia muihin luokan oppilaisiin, joten saman etnisen ryhmän edustajien läsnäolon luokassa voidaan katsoa vaikeuttavan Kasimirin sosiaalisten suhteiden muodostumista suomalaisten lasten kanssa (ks. 2.3.2). Myös Kasimir sai enemmän negatiivisia kuin positiivisia henkilöön kohdistuvia huomioita. Oppilaiden melko kielteisiin asenteisiin on todennäköisesti vaikuttanut Kasimirin ylimielinen suhtautuminen ja passiivinen rooli vuorovaikutustilanteissa. Hän ei antanut paljon huomioita ja hän myös torjui monta kertaa pyydetyn positiivisen huomion.

Kulttuuriin sopeutuminen ja sen aiheuttamat identiteettiongelmat näyttävät tutkimustulosten valossa selittävän ainakin osittain oppilaan sosiaalista asemaa luokassa. Ihminen, jolla on heikko identiteetti, ei helposti uskalla hakeutua sosiaalisiin suhteisiin. Toisaalta heikko identiteetti heijastuu käyttäytymisessä epävarmuutena tai epäsosiaalisuutena, mikä vaikuttaa muiden oppilaiden suhtautumiseen. Varhaisemmassa akkulturaation vaiheessa olevan ihmisen käyttäytymisessä näkyy myös voimakkaammin oman kulttuurin vaikutus, mikä saattaa lisätä suomalaisten oppilaiden ennakkoluuloja.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) koulun keskeisiä tavoitteita ovat muun muassa suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Koulun tulisi myös huolehtia maahanmuuttajan identiteetin säilymisestä ja persoonallisuuden

kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimusluokan oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa nämä tavoitteet eivät toteudu. Luokan oppilaille on haastattelujen mukaan melko myönteinen kuva maahanmuuttajista yleensä. Kuitenkin sosiometriset mittaukset ja observointi osoittavat, että luokan omia maahanmuuttajia syrjitään luokkatilanteissa. Vaikuttaa siltä, että oppilaat eivät ole sisäistäneet monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden periaatteita, joista he kuitenkin ovat kuulleet.

Oppilaiden kanssa tulisikin keskustella, mitä nämä asiat todella merkitsevät ja miten niitä tulisi toteuttaa käytännössä. Tutkimusluokassa on lukuvuoden aikana ollut kaksi opettajaa, mikä on vaikuttanut luokan vuorovaikutukseen. Johdonmukainen ja yhtenäinen linja kasvatuksessa ei todennäköisesti ole toteutunut. Myös luokan valmistaminen kahden uuden maahanmuuttajan saapumiseen on jäänyt liian vähälle huomiolle. Opettajan tulisi jo ennen maahanmuuttajaoppilaan saapumista luokalle keskustella oppilaiden kanssa uudesta tilanteesta. Opettajan on otettava huomioon sekä maahanmuuttajaoppilaan että myös suomalaisten oppilaiden tunteet ja ajatukset. Uuden oppilaan saapumista voidaan valmistella esimerkiksi hankkimalla yhdessä luokan kanssa tietoa oppilaan kulttuurista sekä asettamalla uuden oppilaan sopeutuminen ja suomen kielen oppiminen koko luokan yhteiseksi haasteeksi. Maahanmuuttajaoppilas tulisi nähdä rikkautena luokassa, mutta opettajan tulee kuitenkin varoa, ettei korosta liikaa oppilaan erilaisuutta. Luokan sosiaalisia taitoja voidaan myös kehittää erilaisten empatia- ja roolinottoharjoitusten kautta (Salmivalli 1999, 168).

Tutkimustulokset aikaisempien tutkimusten valossa

Mäkelä (1993) havaitsi tutkimuksessaan kahdesta kolmeen vuotta Suomessa asuneiden kurdipakolaisten määrittelevän itsensä vielä omaan etniseen ryhmäänsä kuuluviksi. Tämän tutkimuksen tulokset etnisen identiteetin osalta olivat samansuuntaisia. Neljä vuotta Suomessa asuneen Kasimirin osalta tulokset kuitenkin eroavat. Vaikka Suomessa olo aika on suunnilleen sama kuin Mäkelän (1993) tutkimuksessa, kokee Kasimir itsensä yhtä paljon suomalaiseksi kuin kurdiksi. Yksikin vuosi akkulturaation aikana voi olla merkitsevä identiteetin kehittymisen kannalta, mutta tilannetta

selittää myös Kasimirin vahva itsetunto ja maahanmuuton ajoittuminen lapsuuteen. Myös Liebkindin (1994) mukaan lapset sopeutuvat uuteen kulttuuriin vanhempiaan nopeammin.

Virtanen (1993) on myös osoittanut tutkimuksessaan pakolaisten kokevan kontaktien luomisen suomalaisiin vaikeaksi. Hän on havainnut Kasimirin tapausta vastaavia tilanteita, joissa pakolaiset eivät kokeneet vuorovaikutusta suomalaisten kanssa tärkeäksi, jos heillä oli suhteita oman etnisen ryhmän edustajiin. Kososen (1994) tutkimustulokset osoittivat pakolaislasten voivan koulussa suomalaisoppilaita huonommin. Uuteen kulttuuriin sopeutumisen rasitus näkyi masentuneisuutena ja ulkopuolisuuden tunteena. Myös tässä tutkimuksessa Adnanin ja Erkin osalta päädyimme samanlaisiin tuloksiin. He olivat usein masentuneita ja syrjäänvetäytyviä. Heillä oli myös heikko itsetunto. Näiden oppilaiden kohdalla luokan sosiaalinen tuki olisi erittäin tärkeä (ks. kuvio 2). Opettaja voi auttaa tilannetta ohjaamalla luokan vuorovaikutusta suvaitsevampaan suuntaan ja myös pyrkimällä vahvistamaan maahanmuuttajaoppilaiden itsetuntoa. Korpisen (1989, 146) mukaan opettajan antamalla palautteella on tärkeä merkitys oppilaiden itsetunnon kehittämisessä. Palautteen tulisi olla hyväksyvää, kannustavaa ja yksilöllistä.

#### Tutkimuksen luotettavuus ja sovellettavuus

Kerätyn aineiston ja tulkinnan luotettavuutta lisää useiden tutkimusmenetelmien käyttö. Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista on aikaisemmin tutkittu pääasiassa kyselyjen ja haastattelujen avulla. Tässä tutkimuksessa sosiometrisella mittauksella ja observoinnilla saatu aineisto näytti olevan merkittävä tutkimustulosten kannalta. Pelkkien haastattelujen pohjalta tehdyt johtopäätökset olisivat tässä tapauksessa johtaneet melko virheellisiin tuloksiin (ks. 5.4). TA:n vuorovaikutusteoria soveltui hyvin tutkimustarkoitukseen. Vuorovaikutustilanteiden syvällisen seurannan avulla päästiin tarkastelemaan myös transaktioiden todellisia psykologisia merkityksiä. Opettaja tukeutuu oppilaiden toimintaa havainnoissaan usein vain sosiaalisen tason viestien tulkintaan, eikä hän näin puutu vuorovaikutuksen perimmäisiin ongelmiin. (ks. 2.4.3)

Tuloksista voidaan havaita tyypillisiä luokassa esiintyviä vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia, jotka vaikeuttavat maahanmuuttajaoppilaan identiteetin kehittymistä ja ylläpitämistä sekä hänen sopeutumistaan luokkaan. Kerätty aineisto ei kuitenkaan ole niin kattava, että pitkälle meneviä yleistyksiä ja johtopäätöksiä voitaisiin tehdä. Maahanmuuttajan sopeutumisen tukemista olisikin jatkossa tärkeä tutkia laajemmin. Tutkimuksen tärkein tavoite onkin, että maahanmuuttajaoppilaiden parissa toimivat henkilöt tiedostaisivat tutkimuksen osoittamat ongelmat. Keskustelun herättäminen sekä vuorovaikutustaitojen tiedostaminen ja kehittäminen ovat tärkeitä keinoja pyrittäessä kohti hyväksyvää ja kannustavaa ilmapiiriä.

Tutkimus osoitti luokan ilmapiirin olevan melko kriittinen. Erityisesti maahanmuuttajien sopeutuminen oli vaikeaa. Kaikkien oppilaiden ihmisarvoa ja olemassaoloa ei tunnustettu ehdoitta, mikä olisi vahvan identiteetin kehittymisen ja ylläpitämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Opettajalla on tärkeä rooli luokan asenteiden ja myönteisen ilmapiirin saavuttamisessa. Opettajan omat käyttäytymis- ja viestintätavat sekä ennakkoluulot välittyvät oppilaille. Tämä asettaa haasteen myös opettajankoulutukselle: miten opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeissa otetaan huomioon opettajan psykologiset valmiudet kokonaisvaltaiseen identiteettiä tukevaan kasvatukseen, ja toisaalta, millä keinoin näitä valmiuksia voitaisiin edelleen kehittää. (ks. Lerkkanen 1994, 152 - 153.)

Ihanteellinen tilanne olisikin, jos luokkatovereilla olisi kannustava, varaukseton ja erilaisuutta arvostava asenne jo ennen maahanmuuttajan saapumista luokkaan. Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella, mikä on opettajan rooli ja mahdollisuudet luokan vuorovaikutuksen ohjaajana, pyrittäessä saavuttamaan avoin ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa erilaisuutta arvostetaan rikkautena. Esimerkiksi etnografisella tutkimuksella voitaisiin selvittää, mitä keinoja opettajalla on ohjatessaan luokan vuorovaikutusta ja kasvattaessaan oppilaita suvaitsevaisuuteen sekä toimintatutkimuksen avulla kehittää luokan ja koulun toimintaa monikulttuurisempaan suuntaan.



## LÄHTEET

- About, F. 1988. *Children and Prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 63.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 167.
- Aho, S. & Laine, K. (toim.) 1997. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen Mielenterveysseura ja Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Berne, E. 1964. *Games people play*. New York: Grove.
- Crocker, J. & Major, B. 1989. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma, *Psychological Review*. Vol 96, 4, 608 - 630.
- Domander, M. 1992. Maahanmuuttajat ja koulutus. Siirtolaistutkimuksia A 16. Siirtolaisinstituutti. Turku. Sisäasiainministeriön julkaisu 1996: 6. Maahanmuuttaja ja pakolaispoliittisen toimikunnan välimietintö.
- Dunkin, M. J. (toim.) 1987. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.), 119 - 161.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Filppula, J. 1998. Uudella lailla pontta kotoutumiseen. *Monitori* 2, 4-5.
- Gronlund, N. 1959. *Sociometry in the classroom*. New York: Harper & Brothers.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Porvoo: WSOY.

- Hakovirta, H. 1989. Pakolaisuus. Maailman ongelma meidän ongelmamme. Tampere: Kustannus 54.
- Heino, L. & Mikkola, P. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 178. Turku: Painosalama Oy.
- Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.), 75 - 102.
- Ilvonen, P. 1997. Kulttuurien kohtaaminen - uskonto, identiteetti, kulttuuri. "Ei mitään mahrotonta, kun vain tehrä taitaa". Teoksessa Yhteiset lapsemme - All Our Children r.y. (toim.), 25 - 38.
- Jaakkola, M. 1989. Suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisiin ja ulkomaalaispolitiikkaan. Työvoimaministeriö. Siirtolaistutkimuksia 21. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kallio, K. 1979. Yhteistyö ryhmässä. Espoo: Weilin+Göös.
- Kansanen, P. 1986. Valittuja näkökohtia kvalitatiivisen tutkimustekniikan käytöstä. Teoksessa M. Larmola, K. Sarmavuori & L. Virtanen (toim.), 302 - 316.
- Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 13 - 20.
- Koivisto, P. & Luttinen H. 1998. Päiväkodin vuorovaikutussuhteet lapsen itsetunnon rakentajina. Teoksessa T. Laes, M.-K. Lerkkanen & E. Varis (toim.), 113 - 125.
- Kokkarinen, H. 1993. Selvitys pakolaisten ja muiden maahanmuuttajien vastaanoton kokemuksista kunnissa. Helsinki: Kaupunkien talon painatuskeskus.
- Koppinen M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Korkiasaari, J. 1986. Paluuoppilaiden sopeutuminen. Siirtolaisuusinstituutti. Siirtolaisuustutkimuksia A 13. Turku: Kirjapaino Typopress Oy.
- Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi. (toim.), 139 - 148.

- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.). 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 34.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 192 - 223.
- Laes, T. 1998. Transaktioanalyysi - Ryhmäterapiasta psykologian välineeksi. Teoksessa T. Laes, M.-K. Lerkkanen & E. Varis (toim.), 168 - 182.
- Laes, T. & Lerkkanen M.-K. 1998. Esipuhe. Teoksessa T. Laes, M.-K. Lerkkanen & E. Varis (toim.), 7 - 8.
- Laes, T., Lerkkanen, M.-K. & Varis, E. (toim.). 1998. TA opettajan apuna. Educational TA for Teacher. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 142. Jyväskylä: University Printing House.
- Larmola, M., Sarmavuori, K. & Virtanen, L. (toim.) 1986. Äidinkieli, koulu ja tutkimus. Juhlakirja Sirppa Kauppinen merkkipäivän johdosta 14.2.1986. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 37.
- Lerkkanen, M. -L. 1994. Toinen transaktioanalyysin valossa. Tutkimus rasismista ja suvaitsevaisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset. Ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (toim.) 1989. New Identities in Europe, Immigrant Ancestry and the Ethnic Identity of Youth. Aldershot: Gover Press.
- Liebkind, K. 1993. Self-reported Ethnic Identity, Depression and Anxiety among Young Vietnamese Refugees and Their Parents, *Journal of Refugee Studies* 6, 1.
- Liebkind, K. 1994a. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 9 - 20.
- Liebkind, K. 1994b. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 21 - 49.
- Liebkind, K. (toim.) 1994c. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1994d. Monikulttuurisuuden ehdot. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 224

- 240.

- Liikanen, P. 1991. Opettajan persoonallisuus ja suomalainen kulttuuri. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 46.
- Matinheikki-Kokko K. 1994. Suomen pakolaisvastaanotto - periaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 82 - 127.
- Matinheikki-Kokko K. 1997a. Challenges of Working in a Cross-Cultural Environment. Principles and Practice of Refugee Settlement in Finland. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 131.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997b. Monikulttuurinen Suomi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 9 - 29.
- Miettinen, S. 1997. Kulttuurien merkityksestä lasten ja nuorten elämässä. Teoksessa Yhteiset lapsemme - All Our Children r.y. (toim.), 1 - 11.
- Mitzel, H. E. (Ed.) 1982. Encyclopedia of educational research. 5. painos. New York: The Free Press.
- Mäkelä, T. 1993. Pakolaisperheen ja päivähoidon kohtaaminen. Esimerkkinä kurdi-perheiden kokemuksia päivähoidosta sekä niiden päivähoitoa koskevia odotuksia ja toiveita. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan Pro gradu -tutkielma. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 14.
- Nieminen, M. 1994. Ulkomaalaiset Suomessa: Tilastotietoa Suomen väestöstä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Ojala, P. 1998. Alkuopetuksessa TA-pahtuu. Teoksessa T. Laes, M.-K. Lerkkanen & E. Varis (toim.), 140 - 155.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus 1999. Maahanmuuttajien koulutus. <http://www.opetushallitus.fi/info/maahanmuuttajat/tilasto.html>. Luettu 21.2.1999.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills: Sage.
- Pekkarinen-Keto, S. 1997. Somalinuoret sijaishuollossa - kokemuksia kansainvälisestä lastenkodista. Teoksessa Yhteiset lapsemme - All Our Children r.y. (toim.) 41 - 44.

- Phinney, J. S. 1990. Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research, *Psychological Bulletin*, 38, 3, 499-514.
- Pitkänen, P. (toim.) 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Pitkänen, P. (toim.) 1998. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto. Sarja B 19. Joensuun yliopistopaino.
- Porter, R. E. & Samovar, L. A. 1994. An Introduction to Intercultural Communication. Teoksessa R. E. Porter & L. A. Samovar (toim.), 4 - 26.
- Porter, R. E. & Samovar, L. A. 1994. (toim.) Intercultural Communication: A Reader. Belmont, CA: Wadsworth.
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurin muutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 21 - 32.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden koehenkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 296.
- Saressalo, L. & Suojanen, P. (toim.) 1982. Kulttuurin kenttätutkimus. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen julkaisu 9. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja Stainerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Sintonen, T. 1993. Katsaus kanadalaiseen etnisyystudkimukseen. *Sociologia* 30 2, 76 - 87.
- Smith, L. M. 1982. Ethnography. Teoksessa H. E. Mitzel (toim.), 587 - 591.
- Stewart, I. & Jones, V. 1987. TA today. A new introduction to transactional analysis. Nottingham: Lifespace.
- Suojanen, P. 1982. Osallistuva havainnointi työvälineenä. Teoksessa L. Saressalo & P. Suojanen (toim.), 137 - 176.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähesty-

- mistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä, & J. Merenheimo (toim.), 32 - 49.
- Söderlindh, E. 1986. Invandringens psykologi. Natur och Kultur. 2. painos. Stockholm: Besche-Nilsson Offettryck.
- Taft, R. 1987. Ethnographic methods. Teoksessa M. J. Dunkin (Ed.), 151 - 155.
- Temple, S. 1998. Teaching with TA. Teoksessa T. Laes, M.-K. Lerkkanen & E. Varis (toim.), 35 - 39.
- Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 33 - 51.
- Trenton, S. & Jensen, A. 1992. Interpersonal Communication. 2. painos. Belmont: Wadsworth.
- Tuomarla, I. (toim.) 1999. Migrantti- tiedote. Tosiasioita maahanmuuttajista, pakolaisista ja turvapaikan hakijoista. <http://www.mol.fi/migration/Suomi/migra98.pdf>. Luettu 1.5.1999.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5 - 6, 387 - 398.
- Ulkomaalaistoimisto 1999. Jyväskylän pakolaiset 25.1.1999. Julkaisematon lähde.
- Valde, E. (toim.) 1998. Normaaliopettaja. Opiskelukäytäntöjä Turun normaalikoulusta. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 1/1998. Turku: Painosalama Oy.
- Väestörekisterikeskus 1999. Asukasluku lääneittäin. <http://www.vaestorekisterikeskus.fi>






- kus.fi/suvaulk.htm. Luettu 21.2.1999.
- Vartiainen-Ora, P. 1996. Paossa: perusasiaa pakolaisista meillä ja muualla. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.
- Virrankoski, O. 1998. Suvaitsevuus, rasismi ja ennakkoluulot. Teoksessa E. Valde (toim.), 143 - 168.
- Virtanen, T. 1993. Somalipakolaiset Suomessa. Tutkimus Somalipakolaisten tulosta ja vastaanotosta Suomeen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 3.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Porvoo: WSOY.
- Weinreich, P. 1989. Variations in Ethnic Identity: Identity Structure Analysis. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 41 - 76.
- Westermayer, J. 1987. Prevention of mental disorder among Hmong refugees in the U.S.: Lessons from the period 1976-1986. *Social Science and Medicine* 25 (8), 941 - 947.
- Wilpert, C. 1989. Ethnic and Cultural identity: Ethnicity and the Second Generation in the Context of European Migration. Teoksessa K. Liebkind (toim.), 6 - 12.
- Wittrock M.C. (toim.) 1986. Handbook of research on teaching. 3. painos. A project of the American Educational Research Association. New York.
- Yhteiset lapsemme - All Our Children r.y. (toim.) 1997. Maahanmuuttajalapsen kulttuurien risteyksessä. Tampereella 25.4.1996 sekä Helsingissä 22.11.1996 pidettyjen seminaarien aineistoa. Julkaisuja 9. Helsinki.

## Liite 1: Sosiometrinen kysely (Ahoa &amp; Lainetta 1997, 212 - 213 mukailten)

Oma nimeni: \_\_\_\_\_

Luokassasi vaihdetaan istumajärjestystä.

Ympyröi jokaisen luokkakaverisi kohdalle, kuinka mielelläsi haluat hänet vieruskaveriksesi.

Oppilaan nimi	Hyvin mielelläni	Mielelläni	Ei ole väliä	En mielelläni	En missään tapauksessa
					
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5

Jatkuu



Jatkuu

Tämän oppilaan kanssa melkein kaikki luokkani oppilaat haluavat olla ystäviä.

---

Kenen kanssa sinä haluat olla hyvä ystävä?

---

Tätä oppilasta luokassani ei oteta mukaan ryhmittöihin ja leikkeihin ja hänellä ei ole paljon ystäviä.

---

Kenen kanssa et itse halua olla ystävä?

---

Miksi et?

---

## Liite 2: Haastattelurunko

## IDENTITEETTI

## Etnisyys

1. Millainen maa on .....? Millainen maa on Suomi?
2. Kummassa maassa asuisit mieluiten?
3. Tunnetko olevasi enemmän suomalainen vai....? Miksi?
4. Millaiset asiat ovat sinulle tärkeitä omassa kulttuurissa?
5. Onko kulttuurissasi sellaisia asioita, joista et pidä?
6. Entä suomalaisessa kulttuurissa? Mistä pidät ja mistä et pidä?
7. Kun vertaat omaa kotiasi suomalaisten lasten koteihin, onko niissä eroja? Jos on, millaisia?
8. Mihin uskontokuntaan kuulut? Entä perheenjäsenet? Miten uskonto vaikuttaa elämääsi?
9. Mitä kieltä puhut kotona? Entä kavereiden kanssa?
10. Onko suomen kieli vai .....kieli sinulle helpompi?
11. Kumpaa kieltä puhut mieluummin? Opiskeletko .....kieltä?
12. Onko sinulla paljon kurdi/virolaisia kavereita? Millaisia he ovat?
13. Entä suomalaisia kavereita? Millaisia he ovat?
14. Miten suomalaiset mielestäsi suhtautuvat ...kulttuuriin?

## Itsetunto

1. Oletko tyytyväinen itseesi?
2. Mitä haluaisit muuttaa itsessäsi?
3. Pitävätkö muut sinusta? Mistä he pitävät? Mistä he eivät pidä?
4. Mitä osaat mielestäsi tehdä hyvin?

Jatkuu

Jatkuu

5. Miltä sinusta tuntuu, kun onnistut työssäsi?
6. Onko asioita, joita et osaa tehdä?
7. Miltä sinusta silloin tuntuu?

### SOSIAALISET SUHTEET


1. Onko sinulla luokassa hyviä ystäviä?
2. Kiusataanko sinua luokassa? Miksi?
3. Kiusaatko itse muita?

### HUOMIODEN ANTAMINEN JA SAAMINEN

1. Saatko luokassa kavereilta usein myönteistä palautetta?
2. Miten sinua kehuaan? - “Se oli hyvin tehty!” “Hieno työ!”  
- “Olet kiva kaveri!” “Pidän sinusta.”
3. Miltä sinusta silloin tuntuu?
4. Saatko luokassa kavereilta usein kielteistä palautetta?
5. Mitä sinulle silloin sanotaan? - “Älä riehu!”  
- “Tee ensi kerralla siistimpää jälkeä!”  
- “Oletpa tyhmä!” “En pidä sinusta.”
6. Miltä sinusta silloin tuntuu?
7. Kehutko itse usein luokkatovereitasi? Miten?
8. Moititko heitä usein? Miten?
9. Mainitsetko kavereillesi, jos onnistut jossain asiassa?
10. Kerrotko kavereille, jos epäonnistut?
11. Jos kaverisi kertoo sinulle onnistumisestaan, mitä teet?
12. Mitä teet, jos toinen häiritsee sinua, kun sinulla on kiire?

VALITSUJA

A=Kamaran F=Erki W=Kasimir X=Adnan

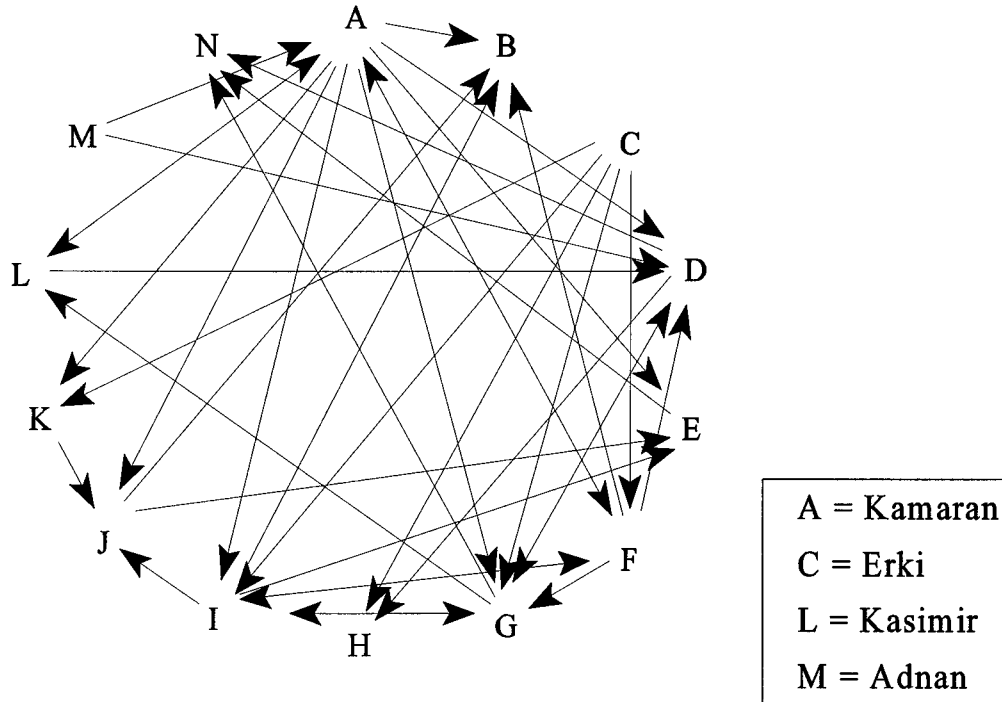
 = TYTTÖ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Σ
A	2	4	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	4	2	3	2	3	3	4	3	3	1	1	3	65
B	1	5	4	3	2	4	4	4	2	1	5	4	4	2	3	3	1	2	4	1	4	4	2	2	3	70
C	3	5	1	1	5	5	1	5	5	5	1	2	1	5	1	4	5	2	2	4	5	2	5	5	5	81
D	2	5	1	1	4	5	5	1	5	5	2	2	1	5	1	4	5	2	2	4	5	2	5	5	5	79
E	5	5	2	3	4	5	5	1	5	5	1	1	1	5	1	4	4	3	1	4	5	1	5	5	5	81
F	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	4	4	5	5	5	4	110
G	1	3	3	1	2	3	1	1	2	1	5	4	2	1	3	3	2	3	4	4	3	3	1	1	2	58
H	1	5	2	2	2	3	5	5	5	5	1	2	1	5	3	4	2	2	1	4	4	1	3	4	5	72
I	1	3	4	4	1	2	5	2	2	2	4	4	3	2	4	4	1	3	3	1	2	3	3	3	3	67
J	1	2	4	3	3	1	3	2	2	4	4	3	3	2	3	4	1	2	3	2	3	3	2	2	3	61
K	2	5	2	4	1	3	5	1	5	5	1	1	1	4	1	4	3	3	1	4	5	3	3	5	3	74
L	5	5	5	4	1	1	5	4	5	5	2	3	3	5	2	4	5	4	3	4	5	2	5	5	5	94
M	1	5	3	3	1	3	5	1	5	5	1	2	2	4	1	4	3	3	2	4	5	2	5	5	5	78
N	1	2	5	4	2	1	1	2	2	1	4	3	2	5	2	3	1	2	4	4	3	2	3	2	3	59
O	1	5	2	4	1	2	5	1	5	5	1	1	1	4	1	4	4	1	1	4	5	1	1	4	5	68
P	4	4	5	5	5	1	1	4	3	3	4	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	3	5	5	4	91
Q	1	3	4	3	3	1	5	3	2	1	4	4	2	1	3	4	4	3	4	3	2	3	4	3	3	69
R	1	5	2	3	1	3	5	1	5	5	1	1	1	5	1	4	5	1	1	4	5	1	5	5	5	75
S	5	5	3	3	1	3	5	3	5	5	1	2	3	5	2	4	5	3	4	4	5	3	5	5	5	90
T	1	3	5	4	4	2	5	2	3	3	4	4	3	5	3	4	1	4	4	1	1	3	5	3	4	80
U	1	3	5	5	5	1	5	4	2	3	4	4	3	5	4	4	3	4	5	3	4	4	5	5	3	90
V	5	5	2	4	1	2	5	2	5	5	2	2	2	5	2	4	5	3	1	5	5	5	5	5	5	87
W	1	3	5	4	4	3	3	2	3	3	4	4	3	1	3	4	4	3	5	5	4	5	5	3	3	81
X	3	4	5	5	3	2	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	3	5	3	95
Y	3	2	5	4	3	2	1	3	1	2	4	4	3	1	3	3	2	3	5	3	3	3	5	2	2	70

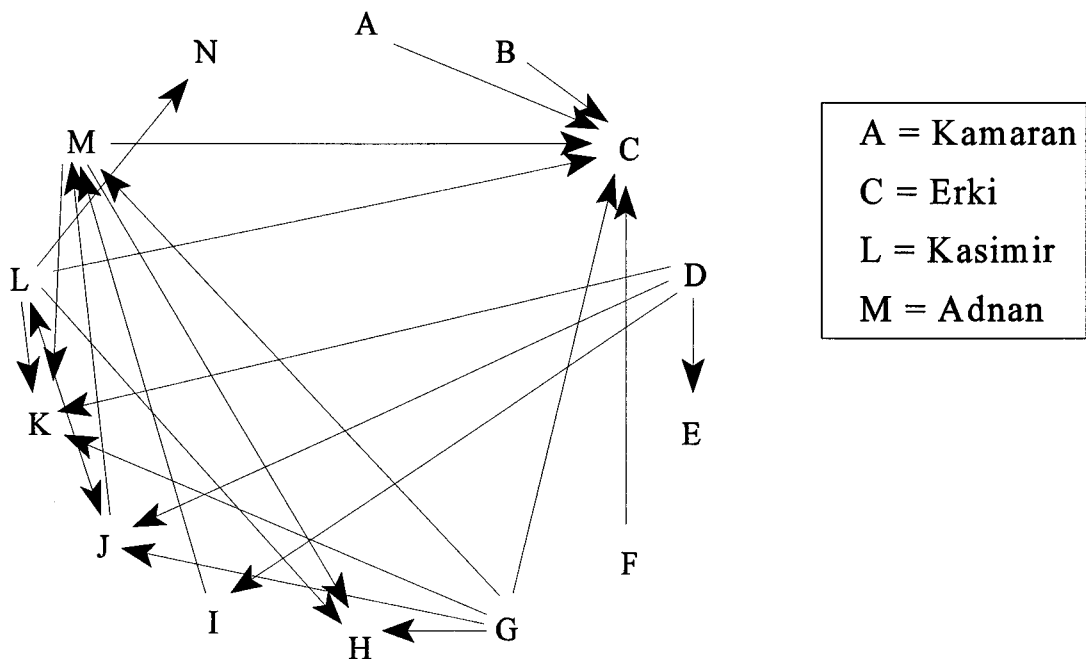
V A L I N N A N K O H D E

Liite 4: Poikien sosiogrammit

Poikien antamat suosiot (sosiometrisen kyselyn valinnat 1 = Erittäin mielelläni)



Poikien antamat torjunnat (sosiometrisen kyselyn valinnat 4 ja 5 = En mielelläni ja En missään tapauksessa)



## Liite 5: Maahanmuuttajaoppilaiden huomioid

		Pyytää	Saa	Antaa	Kieltäytyy antamasta
Kamaran	+	39	42	34	8
	-	2	24	36	0
Adnan	+	24	17	11	3
	-	1	26	21	0
Kasimir	+	22	20	10	9
	-	7	22	22	0
Erki	+	52	22	3	3
	-	2	62	7	1

## Liite 6: Saatujen ja pyydettyjen huomioiden tulkintaa

## Saadut ja pyydetty huomiot

## Jakso 3. (13.00 - 23.00 / video 2)

Oppilaat arvotaan ryhmiin maantiedon ryhmätyötä varten.

- | 1. | Erki saa huomion. Riikka ja Mari valitaan Erkin kanssa samaan ryhmään. Tytöt huutavat hyvin pettyneellä äänellä: "Erki." | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |  | N | - | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |   | N | - |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|--|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| 2. | Erki saa huomion. Riikka: Mä en istu kyllä Erkin vieressä. Mä meen Kamarania vastapäätä ja tuu sä mun viereen."          | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |  | N | - | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |   | N | - |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| 3. | Erki saa huomion. Kasimir huutaa naureskellen: "Kamaran sä joudut Erkin viereen."                                        | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |  | N | - | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |   | N | - |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| 4. | Erki saa huomion. Tytöt ja Kamaran siirtävät pulpettinsa irti Erkin pulpetista.                                          | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |  | N | - | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |   | N | - |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| 5. | Kamaran pyytää huomion. Kamaran käy potkimassa Jukkaa leikillään.                                                        | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;">-</td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P |  | N | - | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 40px;"> <thead> <tr> <th style="padding: 2px;">K</th> <th style="padding: 2px;">H</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">P</td> <td style="padding: 2px;">+</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N</td> <td style="padding: 2px;"></td> </tr> </tbody> </table> | K | H | P | + | N |   |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  | -                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| K  | H                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| P  | +                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |
| N  |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |  |   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |

Sosiaalisella tasolla Kamaran pyytää negatiivisen huomion, mutta sosiogrammista käy ilmi Kamaranin arvostavan suuresti Jukkaa, joten tulkitsimme pyynnön positiiviseksi psykologisella tasolla.

Jatkuu

Jatkuu

6. Kamaran saa huomion. Jukka suuttuu Kamaranille.
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N | - |   |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N | - |   |
7. Kamaran pyytää huomion. Kamaran syyttää opettajalle: "Ope, kato mitä toi Jukka koko ajan tekee?"
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N | - |   |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P | + |   |
| N |   |   |

Kamaran hakee tilanteessa opettajan tukea omalle toiminnalleen.

8. Kamaran saa huomion. Jukka vastaa viihaisesti: "En mä tehny yhtään mitään." Johon Kamaran puolestaan jatkaa: "Vai et tehny."
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N | - |   |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N | - |   |
9. Erki pyytää huomion vitsailemalla ja naureskelemalla Kasimirille.
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P | + |   |
| N |   |   |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P | + |   |
| N |   |   |
10. Erki saa huomion. Kasimir näyttää Erkillemkeskisormea.
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N |   | - |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   |   |
| N |   | - |
11. Adnan saa huomion: Jukka on Adnanin kanssa samassa ryhmässä ja hymyilee tyytyväisenä ryhmäjoosta. Jukka Adnanille: "Hyvä."
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   | + |
| N |   |   |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P |   | + |
| N |   |   |
12. Erki pyytää huomion. Erki naureskelee ja hakee pelleilyllään ryhmäläisten hyväksyntää.
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P | + |   |
| N |   |   |
- |   | K | H |
|---|---|---|
| P | + |   |
| N |   |   |

Jatkuu



Jatkuu

13. Erki saa huomion. Riikka huutaa opettajalle: "Ope voit sä sanoo tolle Erkille, että se siirtyy, kun se pelleilee koko ajan tolle ja nauraa. Sillä on niin tyhmä nauru, että mä oksennan kohta."

	K	H
P		
N		-

	K	H
P		
N		-

14. Kasimir pyytää vihaisena huomion: "Mun pulpettia ei kukaan ota."

	K	H
P		
N	-	

	K	H
P		
N	-	

15. Kasimir saa huomion. Kamaran huutaa: "Kyllähän sen saa ottaa, oo hiljaa."

	K	H
P		
N	-	

	K	H
P		
N	-	

16. Kasimir saa huomion. Hänet hyväksytään omaan ryhmään.

	K	H
P		+
N		

	K	H
P		+
N		

17. Kamaran saa huomion. Kamaranin ryhmässä olevat oppilaat osoittavat hyväksyvänsä Kamaranin ryhmään. He juttelevat iloisesti Kamaranille.

	K	H
P		+
N		

	K	H
P		+
N		

## Liite 7: Osa haastattelun litteroinnista

Kamaran kommentoi videolta tilannetta, jossa hän leikkii Kimmon kanssa kellolla.

Haastattelija: Sun kello soi siinä ja mitä se Riikka sulle sanoo?

*Kamaran: Se sanoo, että jonku tyhmän kello soi se heittää sen kellon seinään, mä sanoin sille että heitä ensi oma kellos ja heitä sitte mun.*

Miltä se tuntuu kun Riikka sano vähän tolleen vähä moitti niinku sinua?

*Ei miltään.*

Ei miltään, sanoit vaan takasin sitte?

*Joo.*

Käyks tolleen usein että joku sanoo sulle että..

*Ei. (Kamaran vastaa kesken kysymyksen).*

On aika usein semmosta, että saa valita parin niinku ite ryhmätöihin. Käykö joskus silleen että sä jäät ilman paria?

*Ei käy.*

Aina löytyy sitte joku?

*Joo*

Miltä se tuntuu ku kaikki haluaa olla sun pari? Aina löytyy pari?

*Vähän vaikee valita siinä.*

Ihan mukavalta varmaan tuntuu?

*Joo.*

Onko joskus käyny silleen, että joku ei oo halunnu olla sun pari jos sä oot menny joltain kysymään?

*Joo. On tapahtunukin. Mä sanon että ei sitte.*

Mites jos sä huomaat, että joku jää ilman paria, niin...?

*Mä meen sen pariiksi.*

Kamaranille näytetään toista tilannetta videolta äidinkielen tunnilta.

Ootteko te yleensä Kimmon kanssa vapaa-aikanakin yhdessä?

*Joo joskus, mä oon yleensä Kasimirin kanssa.*

Nyt teidän näytelmä sai suuren suosion kaikki taputti ja nauroi. Miltä se tuntu?

*Ihan kivalta.*

Tuntu että onnistuitte oikein?

*Joo.*

Kun te Kasimirin kanssa ootte paljon vapaa-aikanakin kavereita, niin onko Adnan sillon mukana?

*On se harvoin.*

Onko sillä sitte omat kaverit vai miten?

*On. Joskus se kyllä on yksin koulun pihalla.*

Jatkuu

Jatkuu

Mites välitunnilla, kenen kans te yleensä leikitte?

*Kasimirin, Jukan ja Pekan. Sitte me ollaan vähän kaikkien kanssa.*

Tiiätkö kiusataanko siellä välitunneilla ketään?

*Ei.*

Et oo huomannu koskaan, että ketään kiusattas?

*En.*

Onko sitten joku aina yksin, onko kaikki sitte löytäny kenen kanssa leikkiä?

*Mä en oo ainakaan nähny että joku on yksin.*

Mites Adnan, jääkö se joskus yksin?

*Ei se jää koskaan yksin koulussa. Paitsi joskus kun koulu loppuu niin se on yksin sitte.*

Entäs Erki? Jääkö se yksin?

*Jää se joskus.*

Kiusataanko sitä välitunnilla?

*Joo ne kiusaa sitä.*

Ootko sä nähny millä tavalla, mitä ne sanoo?

*No vähän kaikkee.*

Onko ne muilta luokilta vai?

*Ei oo.*

Omaltakin luokalta joskus?

*Joo.*

Tuota kiusataanko teitä tai kiusataanko Erkiä joskus sen takia se ei oo suomalainen?

*Joo sen takia.*

Entäs teitä, kiusataanko koskaan ku ootte muualta?

*Ei, joskus ne meitä vaan haukkuu et teillä on viikset.*

Se ei varmaan tunnu mukavalta?

*Ei. Mä sanon että sullakin on.*