

”TUNSIIN OLEVANI ERILAINEN, TIESIN OLEVANI SUOMALAINEN
– JA SAMANLAINEN KUIN MUUT”

Näkymätön toiseus kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaamisen haasteena

Maaria Lind

Kasvatustieteen kandidutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lind, M. 2011. ”Tunsin olevani erilainen, tiesin olevani suomalainen – ja samanlainen kuin muut”. Näkymätön toiseus kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaamisen haasteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma. 70 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli ottaa selvää siitä, millaiset tekijät vaikuttavat kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen suomalaisten luokkatovereidensa vertaissuhteisiin ja mikä rooli näkyvällä ja näkymättömällä toiseudella on heidän kohtaamisessaan. Tutkimuksessa tarjoutui myös mahdollisuus vertailla erilaisia sopeutumisen vaiheita ja vertaisryhmiä, sillä tutkimushenkilö on nyt kotimaassa viettämiensä kahden vuoden aikana vaihtanut kerran koulua perheen muuton vuoksi. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin kolmessa haastattelussa: ensimmäinen oli neljäsluokkalaisten, ulkomailla lähes neljä vuotta asuneen tytön haastattelu, ja kaksi muuta olivat hänen kahden entisen ja kahden nykyisen luokkakaverinsa parihaastatteluja. Näistä tutkimuksen pääaineistoksi valikoitui lähetyslapsen haastattelu, joka analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin. Luokkatovereidensa haastattelut valaisivat myös tarpeellisella tavalla vertaissuhteita vuorovaikutuksen toisenkin osapuolen näkökulmasta.

Tutkimuksessa löydettiin useita vertaissuhteisiin vaikuttaneita tekijöitä, jotka liittyvät lähetyslapsen toiseuteen, hänen erilaisuuteensa ja poikkeavuuteensa suomalaisesta valtakulttuurista. Toiseuden takana on lähetyslapsen tapauksessa kolmannessa kulttuurissa kasvaminen. Myös vertaisten välistä vuorovaikutusta tarkasteltiin useammasta näkökulmasta. Merkittäviä ilmiöitä olivat esimerkiksi ryhmän jäsenyys ja uuden jäsenen liittyminen ryhmään sekä kaveruus ja ystävystyminen. Lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaaminen voidaan nähdä yksilö- ja ryhmätason ilmiönä, joihin vaikuttavat kohtaamisolosuhteet, kieli- ja kulttuuritekijät sekä nähty tai näkymättömäksi jäävä konkreettinen ja henkinen toiseus.

Hakusanat: toiseus, näkymätön/kätkeyty/piilevä toiseus, kulttuuri-identiteetti, kolmannen kulttuurin kasvatti (third culture kid), lähetyslapsi, vertaissuhteet

SISÄLTÖ

1 KOTONA MAAILMALLA, SUOMESSA PIHALLA.....	4
2 NÄKYMÄTÖN TOISEUS JA KOLMAS KULTTUURI.....	7
2.1 Kulttuuri-identiteetti ja palaamisen vaikeus.....	8
2.2 Näkymättömyys ja palaajan monet nimet.....	10
3 VERTAISUHTEET KOULUSSA.....	12
3.1 Ryhmän jäsenyys.....	12
3.2 Vastavuoroinen kaverisuhde.....	15
3.3 Sosiaalinen kompetenssi.....	15
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	17
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
5.1 Tutkimushenkilöt.....	20
5.2 Tutkimushaastattelut.....	22
5.3 Tutkimuksen toteuttamisen eettiset haasteet.....	26
5.4 Aineiston analysointi.....	27
6 LÄHETYSLAPSIKOKEMUS JA VERTAISUHTEET.....	29
6.1 Kolmas kulttuuri ja kotimaan kohtaamiset.....	30
6.2 Lähetyslapsen vertaissuhteet.....	38
7 TOISEUDEN ILMENEMINEN KOHTAAMISTILANTEISSA.....	40
7.1 Konkreettinen ja henkinen toiseus sekä niiden näkyminen vertaisille.....	40
7.2 Kohtaamisen tasot ja taustat.....	42
8 TOISEUDEN MERKITYS VERTAISTEN KOHTAAMISESSA.....	46
8.1 Toiseuden näkymisen merkityksellisyys ja identiteettityö.....	47
8.2 Ystävystymistä edistävät piirteet ja tutustumisen tukeminen.....	49
8.3 Eettistä pohdintaa.....	52
LÄHTEET.....	54
Liite 1. Lähetyslapsen haastattelurunko.....	57
Liite 2. Haastattelurunko ensimmäisen koulun luokkatovereille (parihaastattelu).....	62
Liite 3. Haastattelurunko toisen koulun luokkatovereille (parihaastattelu).....	64
Liite 4. Sähköposti Lähetysseuraan.....	67
Liite 5. Tutkimuslupahakemuksen pohja lähetyslapselle ja hänen vanhemmilleen.....	68
Liite 6. Tutkimuslupahakemuksen pohja kouluille.....	69
Liite 7. Tutkimuslupahakemus luokkatovereiden vanhemmille.....	70

1 KOTONA MAAILMALLA, SUOMESSA PIHALLA

Monet suomalaiset asuvat ja elävät Suomen rajojen ulkopuolella. Hiljattain kysyin eräällä ranskan tunnilla pariltakymmeneltä opiskelutoveriltani, ketkä tunsivat jonkun ulkomailla asuneen, ja kaikki viittasivat. Noin puolet heistä oli jo itsekin elänyt ulkomailla jonkun ajanjakson, ja lähes kaikki ilmoittivat joskus haluavansa asua muuallakin kuin Suomessa. Vaikka otanta ei missään nimessä ollut edustava, paljastaa se kuitenkin jotakin: kansainvälisyys koskettaa jo nyt monien ihmisten elämää läheisesti ja tulevaisuudessa todennäköisesti yhä enenevässä määrin. Kansainvälisyys ei ole vain aikamme ihanne vaan täyttä totta.

Pelkästään vuonna 2010 noin 11 900 henkilöä ilmoitti muuttavansa Suomesta yli vuodeksi ulkomaille asumaan. Näistä enemmän kuin 1800 oli alle 14-vuotiaita lapsia ja nuoria. Vuosina 2000–2010 on muuttaneita ollut yhteensä yli 140 700, joista vajaa kuudesosa on ollut lapsia tai nuoria – ja tähän lukuun eivät vielä edes sisälly diplomaattisissa tehtävissä, kehitysyhteistyössä tai lähetystyössä olevat ja heidän perheenjäsenensä. (Kotikuntalaki 1994/201 5§; Tilastokeskus.) Ulkomailla asuu siis lukuisia suomalaisperheitä. Esimerkiksi vanhempien ura tai opiskelut, seikkailunhalu tai kutsumus on voinut johtaa perheen pois kotimaasta, ja nykyisin lapset matkaavat useimmiten vanhempiensa mukana (Korkiasaari 2003, 6; Pollock & Van Reken 2001, 7 ja 291–300). Matkalaukkulapsiksikin heitä nimitetään, ovathan he koko pienen ikänsä saaneet kulkea matkalaukku mukanaan kodista ja maasta toiseen (ks. Marttinen 1992; Tikka 2004, 14–15).

Ulkomailla vietetty aika vaikuttaa aina lapseen, mutta aivan erityisesti näin käy silloin, kun hän viettää siellä merkittävän osan lapsuudestaan: kasvu- ja kehitysvuosistaan (Pollock & Van Reken 2001, 19–34; Tikka 2004, 11–27). Suomi on saattanut jäädä maaksi, jossa käydään kesälomilla mummolassa, saunotaan ja uidaan sekä syödään mansikoita. Suomesta ja sen kulttuurista ei ole muodostunut realistista arkipäivän kuvaa, ja monet asiat ovat lopulta perheen palatessa lapselle yhtä vieraita kuin ne olisivat ulkomaalaiselle maahanmuuttajalle. Kuitenkaan paluumuuttajaan ei aina osata suhtautua samalla ymmärryksellä kuin muihin usein jo ulkonäkönsä perusteella erottuviin maahanmuuttajiin. Opettajat, luokkatoverit, kaverit tai sukulaisetkaan eivät aina helposti huomaa, että maailmalta palannut lapsi on monessa suomalaisille tutussa asiassa aivan aloittelija ja että hän kantaa toisenlaistakin kulttuuria

– tai useampia – mukanaan. Näkymättömällä toiseudella tarkoitan tätä: lapsi on ulkonaisesti suomalainen, mutta voi sisäisesti olla itselleen vieraan ”kotimaan” kulttuurin kanssa hyvinkin hukassa. (Salakka 2002.)

Paluu kotimaahan pitkän poissaolon jälkeen aiheuttaa lähes aina tulijoille jonkinasteisen paluushokin, eräänlaisen kulttuurishokin, jonka vaikutus korostuu juuri siksi, että kuviteltiin palattavan takaisin tuttuun kotimaahan. Moni asia on poissa ollessa muuttunut ja vieras aikuisillekin, lapsen kokemusmaailmasta puolestaan useat asiat puuttuvat kokonaan. Lapsen sopeutuminen takaisin kotimaahansa ja oman kulttuuri-identiteetin muodostaminen ovatkin usein pitkällisiä ja haastavia prosesseja, jotka jatkuvat jossain määrin läpi elämän. (Salakka 2002; Tikka 2004.) Erityisen vaikeata voi olla saada kiinni sosiaalisen kanssakäymisen säännöistä ja päästä mukaan toveripiireihin. Eräs sopeutumiseen paljolti vaikuttava tekijä varsinkin nuorilla on se, miten tulija otetaan kotimaassaan vastaan luokkatovereidensa keskuudessa. Muiden suhtautuminen tulokkaaseen ohjaa hänen sopeutumistaan (Talib 2002, 25). Ei ole itsestään selvää, että opettaja ja koulukaverit suhtautuvat ymmärtäväisesti ja rohkaisevasti paluumuuttajaan, joka samanlaisuudestaan huolimatta tekee hassuja virheitä eikä aina tunnu tajuavan asioita. Helposti vieraus ja kulttuurin tuntemattomuus johtavat tyhmäksi tai oudoksi leimaamiseen. (Pollock & Van Reken 2001, 245–255; Salakka 2002.) Tästä huolimatta opettajankoulutuksessa näkymättömän toiseuden kohtaamisesta ja huomioimisesta on puhuttu valitettavan vähän. Monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja ei yleensä ole käsitelty tarpeeksi, vaikka aihe on ajankohtainen.

Oma haluni tutkia matkalaukkulasten sopeutumista takaisin kotimaahan pohjautuu siihen, että olen itsekin kolmannen kulttuurin kasvatti ja lähetyslapsi. Itselleni asettuminen takaisin Suomeen ei ollut helppoa, ja esimerkiksi suhteeni luokkatovereihini jäivät oikeastaan koko peruskoulu- ja lukioajakseni aika etäisiksi. Ennen paluutamme en ollut osannut ajatella, kuinka vaikeata olisi kotiutua Suomeen. Ensinnäkään en ollut tiedostanut, että oli olemassa epämiellyttäviäkin suomalaisia ja että Suomessa vastaan tulisi harmaa arki: olinhan lomilla tavannut vain omia sukulaisiani, perheystäviä ja mukavia lähetystyöstä kiinnostuneita seurakuntalaisia, ja heitäkin vain lyhyen aikaa leppoisissa tunnelmissa. Koulumaailma, muoti ja nuorisokieli olivat vieraita. En ymmärtänyt, miksi luokkatoverini käyttivät niin rumia sanoja ja kummallisia ilmauksia. Luokan tytöt nauroivat vähän laulavalle suomen kielelleni selkäni takana, mutta eivät tulleet kysymään minulta sen syytä. Eipä heitä

muutenkaan tuntunut erityisemmin kiinnostavan menneisyyteni. Kun opettaja pyysi tuomaan liikuntatunnille ”ihan tavalliset verkkarit”, menin lähes itkien kotiin, koska en tiennyt, mitä niillä tarkoitettiin, ja tunti oli jo seuraavana päivänä. Mistä minä siihen mennessä keksisin verkkarit, mitkä sitten olivatkaan?

Oman kokemukseni mukaan tulija painii ainakin kieleen, kulttuuriin, menneisyyteensä, tunteisiinsa ja sosiaalisiin kuvioihin liittyvien asioiden kanssa. Halusin tässä kandidaatintyössäni tutkia näistä erityisesti viimeisintä, sosiaalisia suhteita ja ennen kaikkea vertaissuhteita sekä tuoda tarkasteluun mukaan myös sellaisen puolen, jota en ole itse koskaan päässyt näkemään tai kokemaan: Millaisena luokkatoverit kokevat ulkomailta tulevan suomalaislapsen? Millaisissa tilanteissa tai asioissa luokkatovereiden ja lähetyslapsen voi olla vaikea kohdata ja ymmärtää toisiaan?

Näyttäisi siltä, että tätä vuorovaikutussuhdetta ei toistaiseksi ole tutkittu kovinkaan paljon ainakaan molempien osapuolien näkökulmasta. Esimerkiksi Pollock ja Van Reken (2001, 134) esiteltyään joitakin kolmannen kulttuurin kasvatille tyypillisiä, vähemmän mairittelevia käsityksiä vertaisista kysyvät suoraan ”*and who knows what these others think of the TCKs?*” – kuka tietää mitä muut heistä ajattelevat? Tämä kysymys suhteutettuna omiin kokemuksiini herätti minut alun perin pohtimaan palaajan ja hänen vertaistensa suhdetta. Tutkimukseni taustalla on vaikuttanut ajatus siitä, että selvittäessäni mitä muut ajattelevat ”huomaamattomasta maahanmuuttajasta”, saattaisin löytää avaimia niin minun kuin monen muunkin näkymättömän toiseuden kanssa painineen ja painivan ihmisen sopeutumisen haasteisiin. Toivon, että voisimme ymmärtää paremmin sitä, minkälaisia reaktioita paluumuuttajat aiheuttavat luokkatovereissaan. Näin tulijat osaisivat valmistautua ja varautua vastaanottoonsa ja opettajat sekä muu lähipiiri osaisivat käsitellä ilmiötä ja tarvittaessa puuttua vertaisryhmässä ilmeneviin vaikeuksiin.

Laadullisen tutkimukseni aineistonkeruutavaksi valitsin haastattelun. Haastatteleamalla sekä lähetyslasta että yhteensä neljää hänen entistä ja nykyistä luokkatoveriaan pääsin kuulemaan heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan heidän itsensä kertomana. Näistä pääaineistokseni valitsin lähetyslapsen haastattelun, jonka analysoin sisällönanalyysin menetelmin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–120). Luokkatovereiden haastattelusta muodostui tärkeä vertailupohja ja lisälähde. Yhdessä nämä lähteet heijastelivat mielenkiintoisella tavalla sitä erilaisuuden ja samanlaisuuden suhdetta, sopeutumiskykyä ja juurettomuutta, mikä kolmannen kulttuurin kasvateille on yleistä.

2 NÄKYMÄTÖN TOISEUS JA KOLMAS KULTTUURI

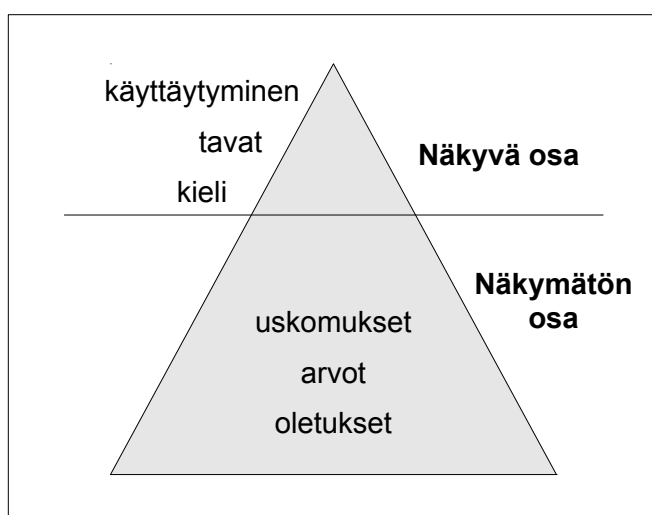
Monikulttuurisuutta on viime vuosina tutkittu paljon ja monesta eri näkökulmasta myös koulunkäynnin ja koulutuksen viitekehysessä. Esimerkiksi maahanmuuttajia ja heidän sopeutumistaan on tutkittu eri puolilla maailmaa ja Suomessakin, kun ihmisten liikkuvuus ja pakolaisten määrä on lisääntynyt (esim. Talib 2002). Samoin vertailevan kasvatustieteen piirissä on muun muassa opiskelijavaihdon vuoksi sekä kehitysyhteistyön merkeissä oltu kiinnostuneita koulutusjärjestelmien ja -tapojen yhtäläisyyksistä, eroista ja yleistettävyydestä. (Ks. esim. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 81–82; Cullingford & Gunn 2005; Suárez-Orozco 2007.)

Maailmalla on jo 1950-luvulta lähtien tutkittu myös ulkomaille töihin lähteneiden ekspatriaattien kokemuksia ja elämänmuotoa. *Third culture* -termin lanseerasivat alunperin sosiologi-antropologit John ja Ruth Hill Useem, jotka tutkimuksissaan totesivat, että ekspatriaattien ryhmän keskinäinen kulttuuri ei vastannut heidän kotimaansa kulttuuria, mutta ei toisaalta myöskään silloisen asuinmaan, isäntämaan, kulttuuria. Heidän kulttuurinsa oli jotakin siltä väliltä: kulttuuri kulttuurien välissä. Samalla he antoivat ensi kerran nimen lapsille, jotka ovat kasvaneet tämän ”kolmannen kulttuurin” piirissä. *Third culture kid (TCK)* -nimitystä käytetään nykyisinkin englanninkielisessä kirjallisuudessa laajalti. (Pollock & Van Reken 2001, 20–21; Tikka 2004, 14–15.)

Viime vuosina tutkimusta ”kolmannen kulttuurin kasvateista” on tehty enenevässä määrin. Aihe on noussut pintaan ensinnäkin siksi, että heidän määränsä kasvaa jatkuvasti. Toisekseen he ovat itse alkaneet pitää enemmän ääntä itsestään. Kolmanneksi heistä ollaan kiinnostuneita siksi, että tässä globaalistuvassa maailmassa he ovat oikeastaan ”2000-luvun prototyyppikansalaisia” (Ted Ward 1989, Pollockin & Van Rekenin 2001 mukaan): he tietävät käytännössä, mitä on olla verkostoitunut puolen maailman kanssa ja mitä on toimia kulttuurien välissä ja sisällä. (Pollock & Van Reken 2001, 5–17.) Suomessa esimerkiksi Tikka (2004) ja Salakka (2002) ovat tutkineet paluumuuttajan sopeutumista ja identiteettiä, Tikka erityisesti kolmannen kulttuurin, Salakka puolestaan näkymättömän toiseuden näkökulmasta. Nämä käsitteet ovat tässä tutkimuksessa keskeisessä asemassa, joten avaan seuraavissa luvuissa niiden taustoja ja merkityksiä lisää.

2.1 Kulttuuri-identiteetti ja palaamisen vaikeus

Kulttuuri on jonkinlainen ihmiskokemuksen perusta. Kulttuuri on aina sidottu aikaan ja paikkaan sekä ennen kaikkea kieleen, jonka kautta jaamme kulttuurisia merkityksiä. Kulttuurissa on sekä näkyvä että näkymätön taso. Huomaamme helposti, jos eri kulttuuripiiristä tuleva käyttää erilaisia vaatteita tai syö erilaista ruokaa. Emme kuitenkaan henkilöön ja hänen kulttuuriinsa tutustumatta voi ymmärtää, minkälaisia käsityksiä, oletuksia tai arvoja hänellä on. Jossain kulttuuripiirissä arvostetaan rehellisyyttä, toisessa taas oman ja muiden ”kasvojen säilyttämistä” vaikkapa pienten valheidenkin avulla. Kohlsin kulttuurin jäävuorimalli (kuvio 1) kuvaa tätä ilmiötä: siinä veden alla oleva suuri näkymätön osa, johon kuuluvat esimerkiksi ajattelutavat ja arvot, luo pohjan näkyvälle kulttuurille, muun muassa tavoille ja käyttäytymiselle. (Pollock & Van Reken 2001, 40–41; Talib 2002, 35–36 ja 56–62; Tikka 2004, 11–28.)



KUVIO 1. Kohlsin kulttuurin jäävuorimalli. (Yksinkertaistus Pollockin & Van Rekenin 2001, 40–41 käyttämästä kuviosta.)

Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys esiintyvät pöytäpuheissa ja opetussuunnitelmissa aikamme ihanteena ja todellisuutena. Vaikka pintapuolinen kulttuurien tuntemus on kenties viime vuosikymmeninä lisääntynyt, on aitoon keskinäiseen kulttuuriseen ymmärrykseen vielä matkaa. Kaikkien yksilöiden vapautta kunnioittavan ja edistävän monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteina ovat oikeudenmukaisuus, samanarvoisuus sekä inhimillinen arvokkuus (Talib 2002, 37 ja 114). Lasten sopeutuminen ja kasvaminen monikulttuurisuuteen jo koulussa ja kodeissa olisikin tärkeää, jotta he

saisivat hyvät edellytykset toimia kansainvälistyvässä maailmassa ja kohdata muista kulttuureista tulevia ihmisiä.

Kulttuurishokki ja paluushokki sekä kulttuurinen sopeutuminen (cultural balance) (ks. esim. Cullingford & Gunn 2005, 5 ja 107–123; Pollock & Van Reken 2001; Salakka 2002; Talib 2002, 20–22 ja 25–26) ovat läheisesti kulttuuriin ja monikulttuuriseen kokemukseen liittyviä tekijöitä. Kulttuurishokista puhutaan, kun henkilö joutuu uudessa kulttuurissa huomaamaan, että hänen perinteiset tapansa toimia yhteisössä eivät enää tuotakaan totutun- ja toivotunlaisia tuloksia, vaan hänen on opeteltava uudet tavat kommunikoida. Tämä aiheuttaa kyvyttömyyden tunteen ja eräänlaisen stressitilan. Kulttuurinen sopeutuminen vaatii aina aikaa ja shokista on saatava toipua rauhassa. Sama pätee paluushokkiin, joka tarkoittaa sitä, että vastaavanlainen stressireaktio tapahtuu kotimaahan palatessa. Kotimaahankin asettuminen voi viedä paljon aikaa.

Kulttuuri-identiteetin määrittely auttaa ymmärtämään paluushokki-ilmiötä. Kulttuuri ja sen kokeminen liittyy henkilön olemukseen ja identiteettiin. Kun on pitkään asunut ulkomailla etenkin lapsena, jolloin kulttuuriin sosiaalistumisprosessi on vielä kesken, on väistämättä poiminut omaan kulttuuri-identiteettiinsä piirteitä useammasta kulttuurista. Aikuiset, jotka peilaavat uutta kulttuuria aina omaan kulttuuritaustaansa, eivät välttämättä edes huomaa, että heidän lastensa ”kotikulttuuri” muodostuu useamman kulttuurin osasista eikä vastaakaan heidän – usein kansallisuuteen perustuvaa – kulttuuriaan. Jo lähtökohtaisesti monikulttuurinen kolmas kulttuuri muodostuu usein eniten lapsen ”omaksi” kulttuuriksi, mikä näkyy siinä, että vielä aikuisenakin monet kolmannen kulttuurin kasvatit kokevat olevansa eniten kotonaan kansainvälisissä yhteisöissä tai toisten samanlaisen lapsuuden kokeneiden seurassa. Monissa tapauksissa ulkomailla kasvaneelle muodostuu monikulttuurinen identiteetti. Jotkut toisaalta kieltävät joko kasvukulttuurinsa tai hyljeksivät vanhempiensa kulttuuria, mikä estää eheän identiteetin muodostamisen. Kysymys siitä, voiko ihminen koota minänsä monen eri kulttuurin perinnöstä, on aiheellinen. Helppoa se ei nimittäin ole, ja eri kulttuurien yhteensovittaminen vaatii aikaa ja paljon tietoista kipuilua oman identiteetin kanssa. (Tikka 2004; ks. myös Pollock & Van Reken 2001; Talib 2002, 40–50.)

2.2 Näkymättömyys ja palaajan monet nimet

Tutkimukseni kannalta keskeisimpiä käsitteitä on *toiseus* (otherness), joka voidaan olemukseltaan määritellä joksikin valtakulttuurista, esimerkiksi etnisen taustan, sosiaaliluokan tai kykyjen perusteella, poikkeavaksi. Toiseuden määritelmään sisältyy myös ajatus samanlaisuudesta jossakin tietyssä kontekstissa: toinen on jotakin erottuvaa, ”ei-samaa”. Usein samanlaisuuden asema on niin vahva, että toiseus nähdään jonakin vähempiarvoisena. Kun toiseutta katsellaan vallitsevan kulttuurin näkökulmasta, vaarana piilee, että kaikenlainen toiseus luokitellaan yksinkertaistaen samaan kategoriaan. Toiseus ei kuitenkaan muodosta yhtenäistä ryhmää, vaan sitä tulisi tarkastella sen omasta kontekstista käsin. (Grant & Ladson-Billings 1997, 207–208; ks. myös Talib 2000, 10–11.)

Pollockin ja Van Rekenin (2001, 53 ja 246) nelikenttämalli avaa sitä, miten kolmannen kulttuurin kasvatin kokema toiseus tai samanlaisuus näyttäytyvät yhteisössä muille (ks. kuvio 2). Heidän käyttämänsä käsitteet eivät ole kirjaimellisia, vaan kuvaavat yksilön suhdetta ympäristöön: Mikäli yksilö on sekä omasta että toisten mielestä erilainen, hän on ”ulkomaalainen”. Jos taas muut pitävät häntä erilaisena, mutta hän itse kokee olevansa samanlainen, kuuluu hän kategoriaan ”adoptoitu”. Kun henkilö puolestaan näkee itsensä samanlaisena kuin muut ja toisetkin pitävät häntä kaltaisenaan, on hän ”peili”. Silloin, kun yksilö näyttää samalta, mutta tuntee olevansa erilainen, on hän ”huomaamaton maahanmuuttaja”. Tässä tutkimuksessa näkökulma toiseuteen on tarkkaan rajattu ja keskittyy edellä mainituista ryhmistä ennen kaikkea viimeiseen, näkymättömään toiseuteen.

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

KUVIO 2. Kolmannen kulttuurin kasvatin suhde ympäröivään yhteiskuntaan. (Pollock & Van Reken 2001, 53 ja 246.)

Näkymätön, kätkeyty tai *piilevä toiseus*, on sellaista toiseutta, joka ei suoraan näy ulospäin, mutta joka kuitenkin aiheuttaa vierauden kokemuksen. (Pollock & Van Reken 2001; Salakka 2002; Salakka 2006.) Käytän termiä *näkymätön toiseus* tarkoittamaan tilannetta, jossa ympäröivä yhteisö ei näe, eikä siksi voi ymmärtää, yksilön toiseutta (ks. Pollock & Van Reken 2001). *Kätkeyty toiseus* puolestaan kuvaa tilannetta, jossa yksilö itse haluaa pitää toiseutensa salassa, koska pelkää tulevansa torjutuksi (Salakka 2006). *Piilevä toiseus* viittaa samalla kertaa sekä piilossa olevaan että häivähdyksenomaisesti ja tilannekohtaisesti esiintyvään erilaisuuteen, jota voi toisaalta olla vaikea huomata, mutta joka kuitenkin on kohtaamisissa läsnä (ks. Salakka 2002).

Erilaiset tavat nimetä ”tulija” ovat myös tutkimukseni kannalta tärkeitä. Maahanmuuttaja on eräänlainen yläkäsite, jonka merkitys on kuitenkin varattu muun muassa juridisessa mielessä tarkoittamaan muualla syntyneitä maahan muuttajia eli jotakin suppeampaa kuin ”maahantulijaa”. Paluumuuttajakin on terminä sikäli ongelmallinen, että sitä käytetään myös kuvaamaan sukujuuriltaan suomalaisten paluuta Suomeen monen sukupolven perästä (esimerkiksi inkerinsuomalaiset) eikä vain niitä, jotka ovat eläneet toisessa maassa vuosia ja palaavat sieltä. (Ks. esim. Salakka 2002; Talib 2002, 18.) Tässä tutkimuksessa puhuessani paluumuuttajista tarkoitan kuitenkin jälkimmäistä ryhmää: Suomen kansalaisia, jotka palaavat ulkomaanjakson jälkeen viralliseen, passiin merkittyyn kotimaahansa. Pollockin & Van Rekenin (2001) mallia mukailien voitaisiin käyttää myös termiä ”hidden immigrant”, joka peilautuu näkymättömän toiseuden ajatukseen: henkilö näyttää toisten mielestä samanlaiselta, mutta kokee itse olevansa erilainen (ks. kuvio 2, 10). Tikka (2004) ja Salakka (2006) ovat suomentaneet termin piilomaahanmuuttajaksi, Tervonen (2004) puolestaan *huomaamattomaksi maahanmuuttajaksi*. Itse käytän jälkimmäistä, koska mielestäni se kuvaa tilannetta paremmin: maahantulijaa ei yksinkertaisesti huomata erilaiseksi.

Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään ulkomailla kasvaneesta lapsesta ennen kaikkea termiä ”third culture kid” eli ”TCK”. Tämän termin taustalla on jo aiemminkin mainitsemani antropologinen huomio siitä, että ulkomailla asuvien ekspatriaattien kulttuuri ei vastaa kotimaan ja vanhempien ”ensimmäistä kulttuuria” eikä isäntämaan ”toista kulttuuria” vaan muodostaa aivan omanlaisensa kolmannen kulttuurin, jossa on ehkä aineksia molemmista, mutta sen lisäksi vielä sellaisia piirteitä, jotka eivät sovi kumpaankaan. (Pollock & Van Reken 2001.) Tikan (2004, 15) suomennos *kolmannen kulttuurin kasvatti* korostaa sitä, että kolmas kulttuuri on

muodostanut lapsen kasvuympäristön, ja toisaalta sitä, että kolmas kulttuuri ei ole vain lapsuuteen liittyvä asia, vaan seuraa ”kasvatin” mukana aikuisuuteenkin (englanniksi käytetään termiä ”adult TCK”). Suomessa edellisten käsitteiden osittaisena vastineena käytetään myös matkalaukkulapsi-nimitystä, jolla Ann-Christine Marttinen (1992) tosin tarkoitti myös maahanmuuttajia ja pakolaislapsia (ks. myös Tikka 2004). *Lähetyslapsi* (mission kid eli MK) puolestaan on kolmannen kulttuurin kasvatti, jonka vanhemmat ovat olleet lähetystyössä (Pollock & Van Reken 2001).

3 VERTAISUHTEET KOULUSSA

Vertaisilla tarkoitetaan sosiaalisessa, emotionaaliossa ja kognitiiviossa kehityksessään suunnilleen samalla tasolla olevia lapsia tai nuoria. Useimmiten he ovat myös samanikäisiä, joskin kulttuurien välillä on eroja siinä, miten tavallisia eri-ikäisten keskinäiset toverisuhteet ovat. Tutkimuksen määrä vertaisuuhteista (peer relations) on lisääntynyt nopeaa vauhtia 1960-luvulta lähtien, jolloin alettiin enenevässä määrin kiinnostua vertaisuuhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle. Nykykäsityksen mukaan vertaisuuhteet muodostavat lapselle tärkeän sosiaalisen kasvuympäristön. Keskeinen kysymys onkin, miten lapsi – ja tämän tutkimuksen viitekehyksessä erityisesti lähetyslapsi – onnistuu ryhmään liittymisessä ja minkälaiseksi hänen asemansa siellä muodostuu. Isomman joukon jäsenyyden lisäksi lapsen ja erityisesti nuoren kannalta tärkeitä ovat myös kahdenkeskiset eli dyaditason kaveruus- ja ystävyysuuhteet. (Salmivalli 2005, 15–57.)

3.1 Ryhmän jäsenyys

Vertaisryhmän jäsenyys on tärkeää lapselle niin sosiaaliselta kuin emotionaalioseltakin kannalta. Sosiometrisillä mittauksilla voidaan määritellä lapsen asema ryhmässä. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että lapset kertovat, keistä pitävät ryhmässä ja keistä eivät. Annettujen ”äänten” määrän jakautumisen perusteella voidaan muodostaa viisi ryhmää: suositut, torjutut, ristiriitaisessa asemassa olevat, keskimääräiset ja huomiotta jätetyt. Suosituista pitävät monet ja heistä esiintyy vain vähän negatiivisia mielipiteitä. Torjuttujen tilanne on juuri päinvastainen. Ristiriitaisessa

asemassa olevat lapset saavat mittauksissa paljon sekä positiivisia että negatiivisia lausuntoja. Keskimääräiset saavat nimensä mukaan keskimääräisesti kummankinlaisia mainintoja. Huomiotta jätetyt puolestaan eivät herätä juuri mitään tunteita muissa, eivät paljon positiivisia, eivätkä myöskään negatiivisia. (Salmivalli 2005, 25–34.)

Osallisuus ryhmässä määritellään yksinkertaistettuna prosessiksi, jossa yksilö osallistuu aktiivisesti ryhmänsä käytäntöihin ja rakentaa identiteettiään suhteessa ryhmään (Wells 1999, 335; ks. myös Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13). Kyse ei siis ole vain osallistumisesta toimintaan vaan koko ryhmän tapaan olla ja elää. Osallisuudella – tai sen puutteella – voi olla suuri vaikutus yksilön elämään, koska suhde ryhmään vaikuttaa tapaan nähdä ja kokea itsensä (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14; Salmivalli 2005, 33–34).

Koululuokka ei ole vapaaehtoisuuteen perustuva ryhmä, joskin sen sisällä saatetaan omien mieltymysten mukaan muodostaa monenlaisia pikkuporukoita (Salmivalli 2005, 148; ks. myös Laine 2005, 192–193). Osallisuus ja sen syntyminen on koulun näkökulmasta tärkeä asia, sillä mikään luokka ei ole valmiiksi osallistava oppimisyhteisö, vaan sellaiseksi muodostuakseen se vaati ohjausta aivan alkuvaiheista lähtien (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14–16). Lapsille kokemus osallisuudesta vertaisryhmässä on erittäin tärkeä, sillä heidän minäkuvansa on vasta kehittymässä, ja sen myötä heillä on sitä suurempi vaara saada toverisuhteistaan pitkäaikaisia kolhuja itsetuntoonsa ja pysyviä jälkiä identiteettiinsä, mikäli heidät toistuvasti torjutaan. Ulkopuolelle joutumisen kokemus aiheuttaa – etenkin pitkäkestoisena – todellisen syrjäytymisriskin, sillä kyky muodostaa sosiaalisia suhteita voi heiketä, jos ei sitä pääse toverisuhteissa harjoittelemaan. (Laine 2005.)

Opettajalla on suuri vastuu luokkansa yhteishengestä. Jotta koululuokka voisi olla paikka, jossa kaikki saavat kokea osallisuutta, olisi opettajalla tärkeää olla tietoa ryhmän muodostumisen vaiheista. Se millaista vaihetta ryhmä elää, vaikuttaa siihen, miten helppoa tai vaikeata uuden oppilaan on päästä mukaan. Ryhmädynamiikan tuntemus antaa opettajalle käsitystä siitä, minkälaiseen yhteisöön uusi oppilas saapuu ja miten kaikkien oppilaiden integroitumista ryhmään voisi edistää sen eri vaiheissa. (Ks. Laine 2005; Kauppila 2006, 90–91 ja 97–99.) Ryhmän – niin myös luokkayhteisön – elinkaari voidaan jaotella viiteen osaan:

1. muotoutumisvaihe
2. konfliktivaihe

3. yhteistoiminnan syntyminen vaihe
4. kypsän toiminnan vaihe
5. ryhmän hajoaminen. (Kauppila 2006, 97–99.)

Ensimmäisessä vaiheessa ryhmän jäsenet tarkkailevat toisiaan, pysyttelevät keskustelussa yleisellä tasolla ja etsivät omaa paikkaansa ryhmässä. Ryhmytymistä nopeuttaa se, jos ryhmällä on valmiiksi johtaja ja ohjaaja – luokassa opettaja – joka edistää ryhmän muodostumista. Muotoutumisvaihetta seuraa kuohunta- eli konfliktivaihe, kun ryhmän jäsenten erilaisuus ja erilaiset mielipiteet aiheuttavat kitkaa ja epäsopua. Tässä vaiheessa voi käydä niin, että ilman rakentavaa ratkaisua ryhmän sisällä klikkiydytään pieniksi kuppikunniksi ja sisäpiireiksi. Yhteisöllisyyden kehitys heikkenee, mikäli ryhmään kehittyy tiiviitä alaryhmiä. (Kauppila 2006, 97–98, ks. myös Laine 2005, 192–193.)

Kolmannessa vaiheessa ryhmä vakiintuu ja kokee yhteenkuuluvuutta. Ryhmässä jokaisen oma rooli ja paikka alkavat löytyä, ja yhteiset normit ja säännöt ohjaavat ryhmän toimintaa. Kritiikkiä ja ristiriitoja vältetään, jotta ryhmässä olisi mahdollisimman kivaa. Tätä vaihetta voidaan nimittää yhteistoiminnan syntyminen vaiheeksi. (Kauppila 2006, 98–99.) Uusien voi olla erityisen vaikea päästä mukaan toimintaan, koska kaikki pyörii oman mukavan ryhmän ympärillä, eikä minkään haluttaisi muuttavan tai häiritsevän ryhmän toimintaa (ks. Laine 2005, 192–193).

Vasta neljännessä, kypsän toiminnan vaiheessa ryhmä saavuttaa vakiintuneen aseman. Yhteistyö on sujuvaa ja työnjako toimii, eikä konfliktejakaan enää pelätä, sillä ristiriidat osataan ratkaista yhdessä. (Kauppila 2006, 98–99.) Uudet oppilaat voivat kuitenkin aiheuttaa hämmennystä, koska roolit ja tehtävät ryhmän sisällä saattavat joutua uudelleen jakoon. Joudutaan ehkä palaamaan aiempiin ryhmän muodostumisen vaiheisiin, mikä voi harmittaa, kun ryhmässä kaikki sujuu muuten hyvin. (Ks. Kauppila 2006, 99.) Uuden jäsenen jättäminen ulkopuolelle saatetaan kokea helpompana vaihtoehtona, etenkin jos ryhmä tietää, ettei yhteistä aikaa ole enää jäljellä paljon. (Ks. myös Laine 2005.) Ryhmän elinkaaren viidentenä vaiheena onkin ryhmän hajoaminen. Yhteinen tehtävä on saatu suoritettua – esimerkiksi alakoulu käytyä loppuun – ja usein haikein mielin ryhmä hajaantuu. Ystävyysuhteet voivat kuitenkin jatkua ja kaveriporukalla kokoontumiselle keksitään uusia tarkoituksia. (Kauppila 2006, 99.)

3.2 Vastavuoroinen kaverisuhde

Tiiviin ryhmän, esimerkiksi koululuokan, jäsenenä eläminen tarjoaa hyvän mahdollisuuden myös läheisempien kaverisuhteiden muodostamiselle. Monet ovat saaneet pysyviä ystäviä päiväkerhosta, koulusta tai harrastusporukoista, ja lapsuudessa muodostetut ystäväsuhteet ovat kestäneet aikuiseksi saakka. Hyvät ystävät ovat arvokas voimavara halki elämän. (Ks. esim. Laine 2005, 144–161 ja 230–232).

Ystävyysuhteet ovat vastavuoroisia suhteita, joille tyypillistä on läheisyys, sitoutuminen ja uskoutuminen. Ne ovat kahdenvälisiä eli dyaditason suhteita, joissa molemminpuoliset positiiviset tunteet ovat vallalla ja jotka parantavat itsetuntoa. Ystävyysuhteet helpottavat sopeutumista siirtymävaiheissa ja kasvattavat kumppanuuteen ja läheisiin ihmissuhteisiin. (Salmivalli 2005, 35–42.)

Pienillä lapsilla ystävyysuhteissa opetellaan jakamista ja yhdessä leikkiminen on tärkeää. Keskilapsuuden kaverisuhteissa ollaan puolestaan tarkkoja normeista ja lapsille tulee tärkeäksi se, millaisena toverit heidät näkevät. Esimerkiksi pukeutuminen oikean tyylin mukaisesti on tärkeää. Nuoruusiässä ystävät ovat läheisiä ihmisiä, joiden kanssa jaetaan salaisuuksia, joille uskoudutaan ja joiden seurassa opitaan jotain myös itsestä. Kaikissa näissä suhteissa harjoitellaan tärkeitä taitoja. (Salmivalli 2005, 36–37.)

Toisaalta tärkeää ei ole vain se, onko lapsella ystäviä ja kuinka monta, vaan se, millaisia he ovat ja millainen tämän vertaissuhteen laatu on. Jos ystävät eivät saa toisiltaan tukea ja läheisyyttä eikä välittämistä osoiteta tai jos ystävyystymispyrkimyksen taustalla ei ole todellista halua vastavuoroisuuteen, ei ystävyysuhde johdata sosiaalista kehitystä samalla tavalla myönteiseen suuntaan kuin ”paremmissa” ystävyysuhteissa. (Pollock & Van Reken 2001, 210–212; Salmivalli 2005, 40–41.)

3.3 Sosiaalinen kompetenssi

Lapsen pätevyys kohdata uusia sosiaalisia tilanteita ja ihmisiä, hänen sosiaalinen kompetenssinsa, vaikuttaa paljon siihen, kuinka hän onnistuu pääsemään mukaan ryhmään ja saamaan kavereita. Tutustuminen muihin riippuu paljon ryhmään pyrkijästä, sillä ryhmä ei läheskään aina tule vastaan uutta tulokasta. (Salmivalli 2005, 71–78.) Erittelen tässä luvussa sosiaalisen kompetenssin eri puolia Salmivallin (2005, 71–133) mukaan seuraavista viidestä eri näkökulmasta:

1. sosiaaliset taidot
2. sosiokognitiiviset taidot
3. emootiot ja niiden säätely
4. motivaatio
5. konteksti.

Sosiaaliset taidot – tai niiden puute – näkyvät konkreettisesti käyttäytymisenä. Sosiaaliset taidot ovat opittuja. Esimerkiksi erilaiset toverisuhteissa tärkeät taidot, kuten auttaminen ja kavereiden puolustaminen, mutta myös asertiivisuus, omien puoliensa pitäminen, voidaan nähdä sosiaalisina taitoina. Sosiaalisesti taitavana voidaan pitää ihmistä, joka osaa käyttäytyä tavalla, joka johtaa hänen kannaltaan myönteiseen tulokseen. On kuitenkin huomattava, ettei sama sosiaalinen käytös ole kaikissa tilanteissa suotavaa.

Sosiokognitiivisia taitoja tarvitaan silloin, kun on tehtävä havaintoja ja päätelmiä muiden ihmisten odotuksista ja aikomuksista sekä valintoja siitä, miten toimia jossakin tietyssä sosiaalisessa tilanteessa. Kyky tulkita oikein ympäristön vihjeitä on ainakin osittain synnynnäinen, joskin myös henkilön aiemmat kokemukset ohjaavat hänen tulkintaansa. Sosiokognitiivisesti taitava osaa paitsi hahmottaa tilanteita paremmin, myös asettaa niihin sopivia tavoitteita ja muodostaa monenlaisia strategioita päämääränsä saavuttamiseksi. Hän vaihtaa sujuvasti taktiikka, jos ensimmäinen yritys ei onnistu. Laaja kokemuspohja erilaisista sosiaalisista tilanteista, on tässä tietenkin avuksi.

Emootioiden näkökulmasta vuorovaikutusta tarkasteltaessa voidaan kysyä, millaisia tunteita yksilö kokee sosiaalisissa tilanteissa ja miten hän hallitsee omia tunteitaan. Toiset ovat emotionaalisesti luonnostaan herkempiä kuin toiset: tunteita herää helposti ja ne koetaan voimakkaammin. Joillekin on tyypillistä kokea enemmän positiivisia tunteita, kun taas toisilla kielteiset tuntemukset ovat vallitsevampia. Sosiaalisesti pätevä lapsi osaa tunnistaa tunteitaan ja osaa valita sopivan tavan ilmaista niitä. Toverisuhteissa torjuttujen lasten ongelmana on usein juuri se, että he suuttuvat helposti ja purkavat vihastuksensa aggressiivisena käyttäytymisenä ympäristöönsä.

Vertaisten vuorovaikutusprosesseja avaa myös motivationaalinen näkökulma eli se, millaisia tavoitteita, päämääriä ja intressejä yksilöllä on sosiaalisessa kanssakäymisessään. Henkilön suhtautumisen itseensä ja toisiin, ja erityisesti näiden

suhtautumistapojen yhdistelmien, vertaissuhdeskeemojen, on todettu selittävän hänen sosiaalisia tavoitteitaan. Nämä tavoitteet voidaan jakaa karkeasti vaikuttamis- ja läheisyystavoitteisiin. Eniten läheisyystavoitteita on niillä lapsilla, joilla on myönteinen kuva sekä itsestään että toisista. Heillä on lisäksi jonkin verran vaikuttamistavoitteitakin. Myös niillä lapsilla, joilla on myönteinen kuva toisista, mutta joiden käsitys itsestä on kielteinen, on todettu olevan paljon läheisyystavoitteita. Näillä lapsilla vaikuttamistavoitteita on vähemmän kuin millään muulla ryhmällä. Kaikkein eniten muihin haluavat vaikuttaa ne lapset, joilla on korkea käsitys itsestään, mutta jotka eivät arvosta vertaisiaan. Heillä läheisyyspyrkimykset ovat lähes yhtä matalalla tasolla kuin sillä ryhmällä, jolla on ongelmia sekä itsensä että muiden kanssa. Tällä viimeisimmällä ryhmällä vaikuttamistavoitteita on enemmän kuin läheisyystavoitteita, tosin niitäkään ei ole paljoa. Sosiaalisten suhteiden kannalta siis tärkeintä näyttäsi olevan henkilön positiivinen kuva muista, ei niinkään hyvä itsetunto, jota yleensä korostetaan terveen kasvun pohjana.

Viimeisimpänä sosiaalisen kompetenssin puolesta Salmivalli (2005) nostaa esiin kontekstin. Kukaan ei toimi tyhjiössä. Ympäröivän ryhmän odotukset, asenteet ja normit ohjaavat yksilön toimintaa. Hänelle muodostunut sosiaalinen maine puolestaan paljolti määrää sen, miten muut häneen suhtautuvat. Huonosta maineesta on vaikea päästä eroon, kun taas suosittu kaveri voi välillä tehdä virheitäkin ilman että hänen asemansa siitä pahasti kärsii: pikemminkin epäonnistumisen syynä pidetään jotakin ulkoista seikkaa. On myös todettu, että kaveripiireissä, joissa aggressiivista käyttäytymistä pidetään suotavana, alkavat luonnostaan rauhallisemmatkin lapset toimia ryhmän normien mukaisesti. Sama pätee myös kiusaamiseen – jos ryhmässä vallitsee kiusaamismyönteinen asenne, tapahtuu kiusaamista enemmän. Esimerkiksi opettajien olisikin tärkeä muistaa ongelmatilanteissa pyrkiä vaikuttamaan koko luokkaan, eikä vain yksittäisiin ”hankaliin” oppilaisiin. (Salmivalli 2005, 71–133.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda lisävalaistusta yhteen paluumuuttajien sopeutumiseen keskeisesti vaikuttavaan tekijään, nimittäin vertaissuhteisiin. Pääpainopiste tutkimuksessa on lähetyslapsen kokemuksissa ja tuntemuksissa, mutta

aivan erityisesti minua kiinnostaa myös se, miten kouluikäisen lähetyslapsen vertaiset eli hänen luokkatoverinsa kokevat paluumuuttajan ja hänen taustansa. ”Kentältä” palannut voi tutkimusten mukaan olla monella tapaa hankala – toisaalta pikkuvanha ja omahyväisen oloinen, toisaalta monessa ”itsestään selvässä” ja muiden mielestä helppossa asiassa aivan ymmärtämätön. Sopeutuakseen tulija tarvitsee kuitenkin hyviä ihmissuhteita ja luotettavia ystäviä. (Pollock & Van Reken 2001.) Kotimaan vertaisten suhtautumista kolmannen kulttuurin kasvatteihin ei tästä huolimatta ole juurikaan tutkittu: esimerkiksi Tikka (2004) käsittelee lapsen kouluun sopeutumista lähinnä opettajan näkökulmasta. Ajattelen, että mikäli laaja-alaisemmin ymmärrettäisiin, minkälaiset asiat saattavat aiheuttaa ongelmia toverisuhteita luotaessa, niiden syntyyn ja ilmenemiseen voitaisiin kenties vaikuttaa enemmän. Jos esimerkiksi vaikeuksien todettaisiin liittyvän osaltaan näkymättömään toiseuteen ja siitä aiheutuviin ennakoimattomiin väärinkäsityksiin, olisi jo näkyväksi tekemisellä mahdollisesti positiivisia vaikutuksia. Toisaalta tutkimuksessa mahdollisesti ilmi tulevat tutustumista ja kavereiden saamista edistävät piirteet voisivat omalta pieneltä osaltaan luoda ymmärrystä siitä, minkälaisesta tuesta saattaisi paluuvaiheessa olla apua.

Tutkimuskysymykseni hioutuivat pohdintojeni myötä seuraavanlaisiksi:

1. *Millaiset tekijät vaikuttavat kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen suomalaisten luokkatovereidensa vertaissuhteisiin?*
2. *Mikä rooli näkyvällä ja näkymättömällä toiseudella on heidän kohtaamisessaan?*

Lähdin siis selvittämään sitä, minkälaisia käsityksiä ja asenteita lähetyslapsella on luokkatovereitaan kohtaan ja miten hän itse kokee toiseutensa, joka johtuu kolmannessa kulttuurissa kasvamisesta. Toisaalta keskeisessä asemassa oli myös se, miten kotimaan eli tässä tapauksessa Suomen vertaiset suhtautuvat paluumuuttajaan ja hänen toiseuteensa. Muodostuuko näkymätön toiseus tai jokin muu heidän kohtaamisensa ja yhteisymmärryksensä esteeksi, ja jos niin miten? Entä mikä puolestaan edistää tutustumista ja ystäväystymistä?

Halusin nostaa esiin vertaissuhteisiin ja toiseuteen liittyviä kokemuksia ensinnäkin lähetyslapsen ja toisaalta luokkatovereidensa lähtökohdista. Tutkimuskysymystäni avasin vielä lisäkysymyksillä molemmista näistä näkökohdista.

Nämä kysymykset olivat apuna laadittaessa haastattelurunkoja (ks. liitteet 1–3). Lähetylapselta toivoin saavani vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten lähetylapsi tuntee sopeutuneensa luokkatovereidensa pariin ja miksi?
2. Mitä hän on kertonut luokkatovereilleen taustastaan?
3. Miltä koulun vaihtaminen on tuntunut ja miten hän vertaa kahta erilaista uuteen suomalaiseen kouluun tuloaan?
4. Millaisina hän kokee eri koulujen luokkatoverit?
5. Miten hän kokee tovereiden suhtautuvan häneen ja ajattelevan hänestä?
6. Kokeeko hän olevansa erilainen vai samanlainen kuin toverinsa?
7. Onko asioita, joita hän tekee vain miellyttääkseen luokkatovereitaan tai sopiaakseen paremmin joukkoon? Millaisia nämä asiat ovat?
8. Minkälaisissa asioissa luokkatovereita on ollut vaikea ymmärtää? Mikä tovereissa on hänestä ”erikoista”?

Koska vuorovaikutus on aina kaksisuuntainen prosessi (esim. Schmuck & Schmuck 2001, 78–99), halusin tutkia molempia osapuolia saadakseni ilmiöstä paremman kokonaiskuvan. Tarvittiin siis myös luokkatovereiden näkökulmaa. Kysymyksiä heräsi paljon, mutta seuraavat niistä ohjasivat tutkimusta olennaisimmin:

1. Minkälaiset välit luokkatovereilla on paluumuuttajaan ja miksi?
2. Kuinka he puhuvat lähetylapsesta ja miten he kuvailevat ja määrittävät häntä?
3. Miten he ovat tutustuneet lähetylapseen ja mitä he tietävät hänestä?
4. Miten toverit suhtautuvat lähetylapsen ”erilaisuuteen” vai huomaavatko he sitä ylipäänsä? Jos erilaisuus huomataan, niin miten se heille näyttäytyy?

Alustavana oletukseni oli, että ainakin vanhemmilla koululaisilla, esimurrosikäisillä ja murrosikäisillä matkalaukkulapsilla, on palatessaan usein jonkinasteisia vaikeuksia toverisuhteissaan. Näiden vaikeuksien ilmenemiseen vaikuttavat todennäköisesti molempien osapuolien ennakkoluulot, erilaisuuden kokemukset ja odottamattomat suhtautumistavat, jotka jäävät toisen osapuolen näkökulmasta vaille selitystä. On todettu, että syystä tai toisesta monet kolmannen kulttuurin kasvatit tulevat heikoimmin toimeen juuri omanikäistensä kanssa. Aikuisten kanssa on usein helpompaa. Tietynlainen määrittelemättömyys onkin kolmannen kulttuurin kasvateille tyypillistä:

heitä on vaikea sijoittaa yksiselitteisesti mihinkään ikäryhmään. (Pollock & Van Reken 2001, 148–155; Tikka 2004, 96.) Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta lisäksi juuri alakoulun puolivälin tienoilla lapset alkavat muodostaa pysyviä ystävyysuhteita ja heidän asemansa luokassa vakiintuu (esim. Laine 2005, 155–157.). Tähän sosiaaliseen verkostoon voi olla vaikea päästä sisään uutena. Lähetyslapsen sopeutumiseen liittyä sitä paitsi vielä joitakin aivan erityisiä ongelmia, sillä palatessaan hän joutuu usein kokemaan myös uskonnollisen kulttuurishokin (Van Reken 1996, Tervosen 2004, 28 mukaan). On mahdollista, että tämäkin vaikuttaa osaltaan hänen toverisuhteisiinsa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Lähdin etsimään vastausta tutkimuskysymyksiini laadullisen tapaustutkimuksen menetelmin. Aineistonkeruumenetelmänäni olivat haastattelut. Koska halusin tutkia ihmisten ajatuksia ja kokemuksia sekä suhdetta toisiinsa hyvin yksilöllisellä ja henkilökohtaisella tasolla, ei määrällinen tutkimus oikeastaan ollut vaihtoehto. Uskon, että jokaisen ihmisen kokemukset voivat auttaa ymmärtämään pieneltä osalta suurempaakin kokonaisuutta, vaikka tulokset eivät varsinaisesti perinteisessä mielessä olisikaan yleistettävissä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tieteen kentässä tämä tutkimus asettuu monitasoisen ja -tulkintaisen fenomenologisen perinteen piiriin sikäli, että äänen saavat tutkimushenkilöt ja heidän kokemuksensa korostuvat. Toisaalta tutkin myös sitä, miten lähetyslapsen tausta ja hänen elämäntarinansa vaikuttavat hänen vertaissuhteisiinsa. Tässä mielessä tutkimuksessa on aineksia myös narratiivisesta tutkimusperinteestä. (Patton 2002, 104–133.)

5.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilökseni löysin monivaiheisen etsinnän jälkeen kymmenvuotiaan tytön, lähetyslapsen, joka oli perheensä kanssa asunut Oseaniassa nelisen vuotta ja palannut Suomeen syksyllä 2009. Alun perin lähdin etsimään tutkimushenkilöä tutun lähetysjärjestön kautta, johon minulla oli valmiiksi yhteyksiä. Osaltaan tutkimukseni rajautuikin juuri lähetyslapsiin esimerkiksi diplomaattiperheiden lasten sijaan siitä syystä, että taustani vuoksi minulla oli parempi käsitys siitä, miten saattaisin tavoittaa

tutkimushenkilön lähetyspiireistä. Lähetysjärjestössä oltiin hyvin avuliaita ja tutkimuspyyntöni (ks. liite 4) välitettiin eteenpäin sopiville perheille, joita ei kaiken kaikkiaan ollut kovin monta. Osittain omien tuttujeni vihjeen kautta ja osittain lähetysjärjestön avulla sain lopulta yhteyden perheeseen, joka oli halukas suostumaan tutkimukseen, vaikkakaan ei täysin sopinut alkujaan asettamaani aikakehykseen: heidän paluustaan oli vuoden sijaan kulunut kaksi vuotta aikaa. Tämä avasi kuitenkin uusia tutkimusmahdollisuuksia, etenkin kun perheen tytär oli jo kerran vaihtanut koulua heidän Suomessa oloaikanaan. Tutkimussuunnitelmani alkoi siis elää, mikä onkin tavallista laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 150). Yleinen viitekehys säilyi kuitenkin samana: näkymätön toiseus ja kiinnostus paluumuuttajan vertaissuhteisiin pysyivät tutkimuksen selkärankana.

Haastateltavakseni sain siis neljäsluokkalaisen lähetyslapsen Keski-Suomen alueelta. Oseaniassa tyttö kävi englanninkielistä kansainvälistä koulua, jossa hänellä oli kuitenkin myös ”Suomi-koulua” aamupäivisin sekä joitakin muutamaa vuotta itseään vanhempia suomalaisia koulukavereita. Palatessaan kotimaahan perhe muutti ennestään tuntemattomalle paikkakunnalle, ja tyttö meni ensimmäistä kertaa suomalaiseen kouluun kolmannelle luokalle. Ensimmäisen Suomen lukuvuoden jälkeen perhe muutti vielä kaupungin sisällä ja sitä myötä myös lähetyslapsen koulu vaihtui. Nykyisellä luokallaan hän on ollut syyslukukauden 2010 alusta.

Kysyin tutkimushenkilöltäni suoraan myös hänen suhtautumistaan suunnitelmiini haastatella hänen luokkatovereitaan: halusin tehdä yhden parihaastattelun hänen entisessä koulussaan, yhden puolestaan hänen nykyisille luokkakavereilleen. Koska hänellä ei ollut mitään luokkatovereidensa haastattelua vastaan, päätin toteuttaa nämäkin haastattelut. Hän toivoi kuitenkin, että suorittaisin ainakin jälkimmäisen korostamatta hänen taustaansa tai mainitsematta hänen nimeään ilman luontevaa asiayhteyttä, ja sovimme näin. Luokkakaverit valikoituivat haastateltaviksi eräänlaisella harkitulla lumipallo-otannalla, sillä valitsin luokkatovereidensa joukosta tutkimusluvan palauttaneiden henkilöiden keskuudesta haastateltaviksi tutkimukseni avainhenkilön eli lähetyslapsen ehdottamia, hänen läheisimpiä kavereitaan. Tällainen otanta oli sikäli perusteltu, että nämä lapset tunsivat tutkimushenkilöni ja hänen asemansa luokkayhteisössä muita paremmin ja olivat olleet hänen kanssaan tekemisissä hänen luokalle tulonsa alkuvaiheista asti. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 86.) Varmistuttuani lähetyslapsen ja hänen vanhempiansa suostumuksesta sekä seikoista, jotka liittyivät

luokkatovereiden haastatteluun ja saatuani tutkimusluvut tarpeellisilta tahoilta (ks. liitteet 5–7), pääsin keräämään aineistoa.

5.2 Tutkimushaastattelut

Tutkimukseni aineiston keräsin haastatteluissa. Ensimmäisenä haastattelin lähetyslasta, seuraavaksi kahta hänen nykyistä koulukaveriaan ja lopulta vielä tutkimusprojektin loppupuolella pääsin tutustumaan tutkimushenkilöni ensimmäisen Suomen koulun luokkatovereihin. Jokaiseen haastatteluun laadin teemoitetun haastattelurungon kysymyksineen (ks. liitteet 1–3). Tarvittaessa poikkesin kuitenkin rungosta ja suunnittelemastani järjestyksestä. Pyysin esimerkiksi selvennyksiä ja lisätietoa sekä tartuin haastattelun aikana nousseisiin mielenkiintoisiin aiheisiin. Saatoin myös palata ja viitata aiempiin kohtiin. (Ks. Patton 2002, 342–353; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–77.)

Lähetyslapsen haastatteluun valmistautuessani minua ohjasivat yhtäältä asettamani tutkimuskysymykset, toisaalta kolmannen kulttuurin kasvatti -tutkimuksen tarjoama teoriapohja. Kolmantena vaikutti vielä tutkimushenkilöni erityinen kokemus jo kahteen suomalaiseen luokkayhteisöön sopeutumisesta koulunvaihdon myötä. Lisäksi tietenkin myös omat kokemukseni vaikuttivat haastattelurungon laatimisessa antaen näkemystä siitä, minkälaiset asiat saattaisivat olla merkityksellisiä. Minusta oli esimerkiksi tärkeää kuulla, miten lapsi koki muiden suhtautuvan hänen kertomiinsa juttuihin. Toisaalta halusin tietoisesti välttää oman taustani ja varsinkin negatiivistenkin paluukokemusteni liiallisen heijastumisen haastatteluun.

Etukäteen haastatteluun suunnittelemani aihepiirejä olivat:

- esittäytyminen
- Oseanian aikaan ja kouluun liittyvät kysymykset
- lähtöä ja paluuta koskevat muistot ja odotukset
- ensimmäistä kertaa suomalaiseen kouluun tuloon ja luokkatovereihin tutustumiseen liittyvät kokemukset
- viimeisimpään koulunvaihtoon ja nykyiseen kouluun ja kavereihin kohdistuvat kysymykset
- sekä tutkimushenkilön näkemys luokkatovereiden haastatteluista. (Ks. liite 3.)

Haastattelun aikana sivujuonteiksi muodostuivat vielä opettajat, englannin kieli ja nykyaikainen digimaailma.

Haastattelutilanteen aluksi halusin esitellä itseni ja tutkimukseni sekä kertoa hieman omasta taustastani (ks. liite 1). Tutkimusten mukaan kolmannessa kulttuurissa kasvaneet kokevat usein ymmärtävänsä hyvin toisiaan (Pollock & Van Reken 2001), ja toivoinkin luovani haastatteluun sellaisen ilmapiirin, että tutkimushenkilöni voisi kokea puhuvansa jollekulle, joka käsittää jotakin siitä, mitä on olla lähetyslapsi. Halusin myös, että lähetyslapsi saa mahdollisuuden esitellä itsensä haluamallaan tavalla, sillä minua kiinnosti kuulla, miten lähetyslapsi itse itsensä määrittelee.

Oseanian aikaan ja kouluun liittyvillä kysymyksillä pyrin saamaan kuvaa lähetyslapsen kasvukulttuurista: sehän on hänen nykyisyytensä pohja ja kaikkien ihmissuhteidenkin taustalla vaikuttava tekijä. Lähtöön liittyvät kokemukset ja paluuseen kytkeytyvät odotukset puolestaan paljastavat, millaisena lähetyslapsi on nähnyt asuinmaansa ja millaisen hän olettaa ”kotimaansa” olevan. Asenteet, muistot ja mielikuvat voivat vaikuttaa sopeutumiseen paljonkin. (Pollock & Van Reken 2001; Salakka 2002.)

Suomalaiseen kouluun tuloon liittyy monia asioita. Odotukset, jännitys ja pelko kietoutuvat yhteen. Luokkatovereihin tutustuminen on oikeastaan kaiken keskipisteessä: lapsen kannalta tärkeintä on saada kavereita. Lisäjännitteitä tuo aivan uudeltaisessa kouluympäristössä ja -arjessa toimimisen opettelu. Halusin tutkia myös sitä, miten koulunvaihto Suomessa eroaa ensimmäiseen suomalaiseen kouluun tulosta. Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja voi havaita? Miten lähetyslapsitausta näkyy eri vaiheissa ja eri kouluissa? Miten se vaikuttaa sopeutumiseen? Lisäksi lähetyslapsen suhteilla luokkatovereihinsa oli tietenkin suuri painoarvo molemmissa kouluissa. Paras kaveri, kaveriporukka ja yhteisissä leikeissä mukana olo ovat omalla tavallaan hyviä sopeutumisen mittareita.

Tutkimushenkilöni koulunvaihdoksen vuoksi koin, että olisi mielenkiintoista haastatella sekä hänen entisiä että nykyisiä luokkatovereitaan – entiset olivat hänen ensimmäinen kosketuksensa suomalaisiin luokkatovereihin kotimaassa ja nykyisillä puolestaan voisi olla näkemystä lapsen tämänhetkisestä sopeutumisesta. Lisäksi tilanne antoi mahdollisuuden vertailuun: mitä yhteistä ja mitä erilaista uudelle luokalle sopeutumiseen liittyy luokkatovereiden näkökulmasta verrattaessa ensimmäistä kertaa suomalaiseen kouluun tulevaa ja koulua vaihtavaa oppilasta. Luokkatovereiden

haastatteluissa oman haasteensa toi haluni säilyttää tutkimushenkilöni anonymiteetti. Tutkimushenkilö itse koki, että varsinkin hänen nykyisessä koulussaan olisi tärkeätä välttää nostamasta häntä mitenkään erityisesti esiin. Ensimmäisessä koulussa olisi lapsen mukaan voinut kysyä hänestä nimeltäkin. Halusin kuitenkin sielläkin ensisijaisesti kuulla, miten lapset itse toisivat lähetylapsen esiin, minkälaisena hän on siinä koulussa näyttäytynyt vai muistetaanko häntä edes enää. Entisten luokkatovereiden haastattelussa kuitenkin johdattelin keskustelua tietoisesti hieman enemmän tutkimushenkilön suuntaan, vaikka en hänestä suoraan kysynytäkään.

Luokkatovereita haastattelin parihaastatteluin, ja kummaltakin koululta oli mukana kaksi oppilasta. Lähtökohtana haastatteluissa olivat uudet oppilaat ja heidän sopeutumisensa luokkaan. Vaikka en itse nostanut haastatteluissa esiin tutkimushenkilöäni, tuli hän kummassakin haastattelussa puheeksi hyvin alkuvaiheessa. Tämä selittyy osaltaan sillä, että tutkimushenkilöni oli antanut molempien koulujen osalta joitakin ehdotuksia haastateltaviksi ja nämä henkilöt olivat hänen kavereitaan. Luokkakavereiden haastattelut valaisivat lähetylapsen sosiaalista asemaa ja verkostoa luokassa ja toisaalta paljastivat myös joitakin mielenkiintoisia yksityiskohtia luokkatovereiden suhtautumisesta toiseuteen.

Haastatteluista kertyi runsaasti aineistoa. Lähetylapsen haastattelu kesti lähes puolitoista tuntia ja 23 sivussa litteroitua tekstiä riitti analysoitavaa, etenkin kun merkittävä osa haastattelusta liittyi keskeisesti tutkittaviin aihepiireihin.

Luokkatovereiden haastattelut kestivät kumpikin puolisen tuntia ja niistäkin syntyi tekstiä yhteensä 20 sivun verran, kun ne kirjoitti auki joitakin turhia kohtia pois karsien. Niissä tosin aivan täsmälleen tutkimuksen tavoitteisiin osuvia lausahduksia oli harvemmassa, mutta ne kertoivat kuitenkin paljon esimerkiksi luokkien vuorovaikutusmalleista ja toverisuhteista.

Haastattelujen ymmärtämistä ja vertaissuhteiden tarkastelua helpottaa se, että tietää jotakin myös eri luokkakonteksteista. Tutkimusprosessin aikana minulle selvisi lähetylapsen ja erityisesti luokkatovereiden haastattelujen sekä osittain muidenkin lähteiden pohjalta kouluista ja luokista erinäisiä asioita, jotka olen koonnut vertailun helpottamiseksi taulukoihin 1 ja 2. Osa näistä tiedoista vaikutti haastattelujen suunnittelussa. Esimerkiksi tietoa siitä, että ensimmäisessä koulussa on paljon maahanmuuttajaoppilaita, käytin hyväkseni tämän koulun oppilaita haastatelllessani. Toisaalta useat asiat tulivat ilmi ja varmistuivat vasta haastatteluiden myötä tai niiden

jälkeen. En esimerkiksi ennen Internet-hakua ollut lainkaan tiedostanut sitä, että ensimmäinen koulu oli oppilasmäärältään toista suurempi. Pikemminkin olin ajatellut päinvastoin, koska lähetyslapsi itse piti uutta kouluun isompana.

TAULUKKO 1. *Lähetyslapsen Suomen koulujen vertailua.*

KOULU	Entinen koulu	Nykyinen koulu
Koulun sijainti ja koko	450 oppilasta, kaupunginosan koulu (vuosiluokat 1–6)	vajaa 400 oppilasta, keskustakoulu (vuosiluokat 1–6)
Koulun oppilaskanta	paljon maahanmuuttajia	tavallinen tai jopa valikoitunut
Muita huomioita	tuntuu lähetyslapsesta pienemmältä	tuntuu lähetyslapsesta isommalta
	lähetyslapsen mukaan vähemmän ”hieno” ulkoa päin ja varustelutasoltaan heikompi, mutta hengeltään mukava	hieno ”ulkokuori” ja paljon teknologiaa, mutta sisältä ei lähetyslapsen mielestä yhtään sen parempi kuin ensimmäinen koulu, ehkä jopa huonompi

TAULUKKO 2. *Lähetyslapsen Suomen luokkien vertailua.*

LUOKKA	Entinen luokka	Nykyinen luokka
Luokan koko ja sukupuolijakauma	21 oppilasta, joista 9–11 oli tyttöjä, kun lähetyslapsi oli luokalla	21 oppilasta, joista ainakin 9 on tyttöjä
Oppilaiden vaihtuvuus	Ensimmäisestä vuodesta on vaihtunut ”varmaan ainaki yli puolet luokasta” ja vähintään 4 oppilasta on lähtenyt.	Uusia on tullut 10 tai 11, oppilaita on myös lähtenyt pois. Kuluneena lukuvuonna on tullut 3 ja lähtenyt 2 oppilasta.
Luokan ”henki”	Hyvä yhteishenki, oppilaat toimivat ja leikkivät paljon koko luokan kesken, myös tytöt ja pojat yhdessä. Monilla on useita hyviä kavereita luokassa. Kukaan yksittäinen uusi oppilas ei ole paljon vaikuttanut luokan henkeen, paitsi yksi vähän negatiivisesti, koska riitelee.	Vaikka yhteishenkeä kuvataan hyväksi, niin luokassa on useita pieniä kaveriporukoita ja klikkejä, jotka eivät juurikaan ole tekemisissä keskenään. Yleensä aikaa vietetään parhaan kaverin kanssa. Lähetyslapsen sanotaan vaikuttaneen ”jänskästi” luokan henkeen: mm. tehneen siitä fiksumman oloisen.
Suhtautuminen uusiin oppilaisiin	Kaikki ovat yleisesti ottaen innokkaita auttamaan uusia oppilaita ja haluavat tutustua heihin. Erityisen mukavia ovat avoimet ja aktiiviset uudet oppilaat.	Osa luokan oppilaista ei halua ollenkaan tutustua uusiin oppilaisiin. Jos uudet eivät itse ole aktiivisia ei heitä välttämättä lähdetä erikseen pyytämään mukaan.
Opettaja	Naisopettaja, joka oli kertonut luokalle lähetyslapsesta jo etukäteen.	Miesopettaja, joka ei lähetyslapsen mukaan tuntunut edes tietävän, että hän oli ollut ulkomailla.

LUOKKA	Entinen luokka	Nykyinen luokka
Lähetyslapsen kaverit ja ystävyystyminen	Ystävyystyi heti kolmen tytön kanssa ja oli jo ensimmäisenä päivänä tutustunut moniin aika hyvin. Kaverit ovat ”ulkotyyppejä”.	Sai jo ensimmäisenä päivänä parhaan kaverin. Muihin tutustuminen on ollut hitaampaa ja osa ei vielääkään tunne lähetyslasta ”ihan täysin”.
Leikit ja tekemiset kavereiden kanssa	Paljon ulkoleikkejä ja liikkumista sekä myös mielikuvitusleikkejä – näistä lähetyslapsi pitää enemmän.	Välituntileikkien lisäksi ”isojen tyttöjen juttuja” ja paljon ”digitaalisia” tekemisiä (TV, netti- ja konsolipelit yms.)
Lähetyslapsen kokemus toisten iästä	Luokkatoverit tuntuvat omanikäisiltä, vielä lapsilta.	Luokkatoverit tuntuvat ”viidesluokkalaisilta”, vanhemmilta.
Lähetyslapsen tausta	Kaikki tiesivät Oseaniasta, lähetyslapsi piti jopa koko luokalle esitelmän.	Lähetyslapsen tausta on paljastunut pikkuhiljaa, eivätkä kaikki ehkä vielääkään tiedä siitä.
Luokkatovereiden haastattelut	Lähetyslapsi sanoo, että hänet saa mainita nimeltä haastattelussa.	Lähetyslapsi ei halua, että häntä nostetaan erityisesti esiin haastattelussa.

5.3 Tutkimuksen toteuttamisen eettiset haasteet

Tutkimukseen liittyi joitakin eettisiä ongelmia, joita jouduin pohtimaan paljon tutkimuksen eri vaiheissa. Ensinnäkin oli tietenkin löydettävä lähettiperhe ja lapsi, jotka olivat oikeasti valmiita osallistumaan tutkimukseen sitoutumalla sen molempiin puoliin: sekä henkilökohtaiseen osaan että myös luokkatovereiden haastatteluun. Lapsi on uudessa luokassa kaverisuhteita luodessaan herkässä vaiheessa, enkä ainakaan halunnut lisätä hänen paineitaan. Se miten tutkimus olisi mahdollista toteuttaa ilman, että niin kävisi, oli tärkeä kysymys. Alusta pitäen pidin tärkeänä keskustella tästä avoimesti myös lähetyslapsen ja hänen vanhempiansa kanssa. Pohdinta olikin hyvä jakaa heidän kanssaan, jotta osasin ottaa heidän ajatuksensa, toiveensa ja huolensa huomioon tutkimuksen aineistonkeruuta ja toteutusta, etenkin luokkatovereiden haastattelua, suunnitellessani.

Miten tutkia luokan oppilaiden suhtautumista yhteen oppilaaseen niin, ettei se aiheuta haittaa tälle oppilaalle, oli yksi perustavanlaatuisista eettisistä kysymyksistäni. Erityisesti tuli varoa osoittelemasta ja ohjaamasta haastateltavia havainnoimaan

lähetyslasta jollakin tietyllä tavalla tai tietynlaisia piirteitä korostaen. Harkinnan ja lähetyslapsen kanssa käymäni keskustelun jälkeen päädyin kyselemään oppilailta yleisesti luokan jäsenten suhteista ja ennen kaikkea ”uusista oppilaista” ja heidän vaikutuksistaan luokan vertaissuhteisiin. Kummassakin luokassa uusia, kesken mukaan tulleita oppilaita oli ollut useampia: lähetyslapsen nykyisessä koulussa noin kymmenen ja entisessäkin niin monia, etteivät haastateltavat suoraan muistaneet sanoa, kuinka monta. Ajatus kysellä uusista oppilaista ryhmänä ja sitten muutamista tämän ryhmän jäsenistä erikseen tuntui toimivan sikäli, että siinä ei annettu mitään sellaista ”leimaa”, jota oppilaat eivät itse olisi jo valmiiksi tienneet. Haastattelujen aikana sitten seurasin, missä vaiheessa lähetyslapsi otettiin puheeksi ja miten.

5.4 Aineiston analysointi

Kandidaatintutkimukseni pääasialliseksi analyysin kohteeksi muodostui lähetyslapsen haastattelu, jonka suunnittelin, toteutin ja litteroin itse. Useiden kuuntelukertojen ja aukikirjoittamisen myötä aineisto tuli tutuksi monella tavalla jo ennen ”varsinaiseen” analyysivaiheeseen pääsemistä. Seuraavaksi esittelen analyysini vaiheet mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–113) aineistolähtöisen sisällönanalyysin runkoa.

Aloitin analyysini etsimällä ja koodaamalla tutkimukseni kannalta olennaisia lauseita ja ajatuskokonaisuuksia, joskus jopa pelkkiä sanoja tai ilmauksia, jotka antaisivat äänen lapsen kokemuksille kolmannessa kulttuurissa kasvamisen merkityksistä, toiseudesta sekä toverisuhteista Suomessa ja taustaksi myös maailmalla. Sanojen ja ilmausten alleviivauksen jälkeen jatkoin aineiston pelkistämistä keräämällä merkitsemäni kohdat erilleen litteroidusta haastattelusta samassa järjestyksessä, kuin missä ne olivat haastattelussa ilmenneet. Tähän listaan toin vielä mukaan tiedon siitäkin, mihin kysymykseeni lähetyslapsi oli kertomallaan vastannut. Listaa kootessani aloin jo erilaisilla merkeillä hahmotella sitä, minkälaisia aihepiirejä tekstistä nousi esiin.

Koodauksesta siirryinkin joustavasti ryhmittelemään aineistoani. Koska haastatteluni oli teemahaastattelu, se loi jo osaltaan pohjaa aihepiirien hahmottamiselle ja kokoamiselle teemoittain. Teemoittelun ensimmäisessä vaiheessa jaoin esille nousseet asiat karkeasti kahteen eri teemaan selkeyttääkseni työkenttää. Ensimmäinen oli kolmannen kulttuurin kasvatti, jonka alle kokosin ulkomailla kasvamiseen ja toiseuteen liittyviä haastattelun osia. Toinen oli kaverisuhteet, jonne kokosin kaikki lähetyslapsen

toverisuhteita koskeneet kommentit ja kokemukset niin ulkomaan ajanjakson kuin Suomenkin osalta sekä muutamassa tapauksessa myös muita merkityksellisinä näyttäytyneitä ihmissuhteita käsitelleet lausahdukset. Jotkut aineiston kohdat päätyivät molempien otsikkojen alle. Niissä siis erityisellä tavalla näkyivät molemmat keskeiset aihepiirit: sekä toiseus että vertaissuhteet.

Koska kummankin otsikon alla oli erittäin pitkä lista ilmauksia, päätin seuraavassa vaiheessa aloittaa abstrahoinnin muodostamalla erilaisia alateemoja pääotsikoiden alle. Näiden avulla sitten yhdistelin sisältöjä ja jäsensin muotoutuvia näkökulmia. Vaikka nämä alaotsikot sittemmin osoittautuivat osittain ongelmallisiksi (muun muassa päällekkäisyyksien takia), ja analyysin myöhemmissä vaiheissa hylkäsin ne siirtyen toisenlaiseen luokitteluun, ne olivat kuitenkin aineiston hallittavaan muotoon saattamiseksi välttämättömiä.

Seuraavaksi aloitin alustavan luokittelun muodostamalla alaotsikoiden alle pelkistettyjä ilmauksia, joissa yhdistyi useampi alkuperäisilmaus tai joista vivahteikkaalla tavalla ilmeni jokin erityisen tärkeä tai erikoinen näkökulma. Joissain tapauksissa säilytin näissäkin ilmauksissa tutkimushenkilön käyttämiä lausahduksia tai niiden osia, mikäli ne mielestäni kuvasivat ilmiötä hyvin. Nämä pelkistetyt ilmaukset kokosin tämän jälkeen erilleen ja häivyitin pois niiden alkuperäiset, alaotsikoiden määrittelemät jaot.

Säilytin aineiston alkuperäisen kahtiajaon toiseuteen ja toverisuhteisiin myös kootessani pelkistetyt ilmaukset yhteen ja alkaessani ryhmitellä niitä isommiksi kokonaisuuksiksi. Vähitellen muodostaessani alaluokkia nämä kaksi näkökulmaa kuitenkin myös paikoitellen sekoittuivat ja alkoivat käydä jonkinlaista vuoropuhelua keskenään. Muodostin silti alaluokat niin, että toiset keskittyivät enemmän toiseuteen liittyviin ilmiöihin, toiset puolestaan vertaissuhteisiin – ovathan nämä tutkimukseni kannalta tärkeät näkökulmat kuitenkin jo teoriapohjaltaan varsin erilaiset. Alaluokkia muodostaessani sisällönanalyysi alkoi siirtyä aineistolähtöisestä vähän teoriaohjaavampaan suuntaan: teoria alkoi hieman vaikuttaa analyysissäni siten, että se tarjosi käyttöön joitakin termejä, kuten esimerkiksi juurettomuuden ja vastavuoroisuuden. Pidin kuitenkin analysoitavan aineiston ensisijaisena alaluokkien määrääjänä ja hyödynsin teoriaa vain, mikäli se tuntui istuvan aineistosta nouseviin ilmiöihin.

Seuraavaksi yhdistin alaluokat yläluokiksi, jotka kuvasivat yleisemmällä tasolla toiseuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä lähetylapsen ja luokkatovereiden kohtaamisessa. Tässä luokittelun vaiheessa myös luokkatovereiden haastatteluissa ilmenneet asiat jonkin verran ohjasivat etenkin vertaissuhteisiin liittyvien yläluokkien muodostamista. Samoin teoriapohja vaikutti jonkin verran käsitteistöön ja luokkajakoihin. Yläluokat, joita käsittelen tarkemmin seuraavassa luvussa, ovat kolmannen kulttuurin kokemuksen ja toiseuden osalta:

- minäkäsitys ja kulttuuri-identiteetti kohtaamisessa
- vuorovaikutustaidot ja -tarpeet kohtaamisessa
- identifioitumiskohteet kohtaamisessa
- oma erityinen tausta kohtaamisessa
- tietämättömyys ja ennakko-oletukset kohtaamisessa
- kohtaamisen puitteet ja ulkoiset olosuhteet
- kaipuu kohtaamisessa.

Vuorovaikutukseen liittyvät yläluokat puolestaan ovat:

- omien kavereiden tärkeys
- joukkoon kuuluminen
- uuden jäsenen liittyminen ryhmään
- vuorovaikutuksen molemmat osapuolet ja vastavuoroisuus
- odotukset, intressit ja ensivaikutelmat
- yksilöiden, olosuhteiden ja kulttuurien erot.

Vähitellen sain muodostettua jonkinlaisen yleiskäsityksen tutkittavasta ilmiöstä ja pohdittuani – ja hieman vielä hiottuani – tutkimuskysymyksiäni suhteessa analyysiin, sain abstrahointiprosessin valmiiksi. Löysin myös yhdistävän luokan kahdelle eri näkökulmalleni. Osa teoreettisista käsitteistä löytyi valmiina ja niitä vain täsmensin kuvaamaan lähetylapsen ja vertaisten välistä vuorovaikutusta tämän tutkimuksen viitekehyksessä. Muutamia käsitteitä, kuten henkisen ja konkreettisen toiseuden, loin itse tutkimuksen tarpeisiin.

6 LÄHETYSLAPSIKOKEMUS JA VERTAISUHTEET

Jo lähetyslasta haastatellessani sain alustavaa kuvaa lapsen ja hänen luokkatovereidensa välisistä suhteista, niihin vaikuttavista tekijöistä ja toisaalta myös hänen kokemastaan toiseuden ja samanlaisuuden ristiriidasta. Jännityksellä odotinkin, minkälaisia asioita luokkakaverit toisivat esille ja vastaisivatko lähetyslapsen ja luokkatoverien kokemukset toisiaan. Nyt voin todeta, että päällisin puolin molempien osapuolien käsitykset vastasivat toisiaan varsin hyvin. Toiseudellakin näyttää olleen merkityksensä vertaissuhteissa sekä vuorovaikutusta edistävänä että myös vaikeuttavana tekijänä. Monet muutkin seikat ovat kuitenkin vaikuttaneet tutustumisen ja kohtaamisen taustalla.

Seuraavissa osioissa tarkastelen edellisessä luvussa luettelemieni analyysin yläluokkien avulla ensin kolmannen kulttuurin kokemuksen ja sitten vertaissuhteiden näkökulmasta sitä, *millaiset tekijät vaikuttavat kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen suomalaisten luokkatovereidensa vertaissuhteisiin*. Tämän jälkeen pyrin tuloksia tarkastellen löytämään vastauksen siihen, *mikä rooli näkyvällä ja näkymättömällä toiseudella on lähetyslapsen ja luokkatoverien kohtaamisessa*.

6.1 Kolmas kulttuuri ja kotimaan kohtaamiset

Kotimaahan palannut lähetyslapsi on monella tapaa toisenlainen kuin luokkatoverinsa. Tietenkin lähetyslapsella ja luokkatovereilla on myös yhdistäviä tekijöitä, eikä kaikkia Suomessa kasvaneita kavereitakaan voi niputtaa samaan joukkoon. Jokainen luokan jäsen on omanlaisensa ainutlaatuinen yksilö. Lähetyslapsi poikkeaa kuitenkin koko ikänsä Suomessa eläneistä luokkatovereista sikäli, että hänen toiseutensa liittyy hänen erilaiseen kulttuuritaustaansa ja kasvuympäristöönsä. Kolmannessa kulttuurissa kasvaminen voi ilmetä monenlaisilla tasoilla ja eri tilanteissa. Seuraavaksi esittelen joitakin haastattelussa esille nousseita asioita, joissa voi nähdä lähetyslapsen ja hänen kotimaisten vertaistensa välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä.

Minäkäsitys ja kulttuuri-identiteetti ovat tärkeitä pohjia kaikelle kohtaamiselle. Lähetyslapsen haastattelussa kävi ilmi, että tytöllä on positiivinen, realistinen ja vahva minäkäsitys (ks. Laine 2005). Hän haluaa olla oma itsensä riippumatta muiden mielipiteistä – joskin esimerkiksi oman vaatetyylin pitää sopia joukkoon niin, ettei sen perusteella erityisesti erottuisi (ks. Salmivalli 2005, 37). Hän uskoo muiden, ainakin

kavereidensa, ajattelevan hänestä myönteisiä asioita, kuten että hän on ”iloinen, värikäs ja aurinkoinen ihminen”. Ystävälliseksi, reiluksi, rohkeaksi ja aktiiviseksi häntä kaverit kuvaavatkin.

Lapsi kokee pystyvänsä toimimaan monenlaisissa tilanteissa. Koulussa hän yrittää parhaansa: viittaa silloinkin, kun ei ole varma osaako ja on luokkatovereidensa mukaan huolellinen. Hänen itsetuntemukseensa kuuluu käsityksiä siitä, missä hän on hyvä, miten hän voi kehittyä ja kuinka on mahdollista kasvaa itsenäiseksi toimijaksi. Esimerkiksi ihmisiin tutustuminen ei ole hänen omien sanojensa mukaan hänelle vaikeata. Tästä todistivat myös luokkatovereiden vastaukset.

Suhteessa toisiin lapsi määrittelee itsensä sekä erilaiseksi että samanlaiseksi. Ensimmäistä hän perustelee tilanteesta riippuen ulkomailta tulollaan, luonteellaan, tottumuksillaan tai kasvatuksellaan, jälkimmäistä puolestaan mielenkiintoisesti kansallisuudellaan. Kysymykseen siitä, kokiko hän kuuluvansa joukkoon ensimmäisessä Suomen luokassaan, hän vastasi:

No periaatteessa kyllä, että olinhan mä tietysti silleen tunsin olevani erilainen, kun mä olin tullu siihen vähän kaukaisemmasta maasta, mutta että kyllä mä muuten, niin että mä tiesin et mä oon ihan suomalainen ja samanlainen ku muut että ei siinä ollu kyllä mitään sellasta.

Tämä ja toiset vastaavanlaiset vastaukset nostavat esiin mielenkiintoisen ristiriidan oman koetun erilaisuuden ja toisaalta kansallisuuteen perustuvan samanlaisuuden välillä. Ensimmäiseen kouluun lapsi tuli kesken lukuvuoden suoraan ulkomailta. Silloin opettaja oli kertonut hänen olleen lähetystyössä ja kaikki tiesivät sen alusta alkaen. Koulunvaihdoksen myötä lähetyslapsen tausta jäi enemmän peittoon. Hän ei kokenut siitä kertomista enää niin tärkeäksi, koska ”oli jo ollut Suomessa”. Silti heti edellisen perään hän totesi, että Oseania on kuitenkin vaikuttanut hänen elämänsä aika paljon. Tällä hetkellä lapsen kulttuuri-identiteetti näyttäisi määräytyvän kansalaisuuden mukaan, vaikka hän huomaakin sen olevan hieman ongelmallista sikäli, että se jättää hänen taustansa huomiotta. Kiinnostavaa on, että tämä ”suomalaisuus” kävi ilmi kaikissa kolmessa haastattelussa. Lähetyslapsen lisäksi myös hänen luokkatoverinsa vakuuttivat hänen olevan ”ihan suomalainen”. (Ks. esim. Tikka 2004, 14–27.)

Vuorovaikutustaidot ja -tarpeet ansaitsevat tulla käsitellyksi omana alueenaan, vaikka jo esimerkiksi lapsen minäpystyvyyskokemus uusiin ihmisiin tutustumisessa ja tovereiden todistukset hänen ystävällisyydestään viittasivat lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Lähetyslapsella näyttää olevan hyvät ihmissuhdetaidot: hän osaa sekä

omien että luokkatovereidensa mukaan mennä mukaan leikkeihin, kertoa itsestään ja kuunnella muita. Hän ystävystyy nopeasti. Vieraisissa sosiaalisissa tilanteissa selviytymiseen hän on käyttänyt strategioita, kuten ennakointia, muiden havainnointia, ulkoista mukautumista ja rohkeasti mukaan menemistä. Tarvittaessa hän osaa myös pyytää apua. Pitemmän päälle muissa roikkumisen sijasta hän pyrkii vähitellen itsenäisyyteen. (Ks. Salmivalli 2005.)

Lähetyslapsi tietää myös, milloin ei itse halua erityisemmin tutustua. Harrastuskaverit ovat hänelle vain harrastuskavereita ja kavereiden kaverit moikkaamisen arvoisia. Kaikkiin ei ehtisi kuitenkaan tutustua kunnolla, joten on turha hukata siihen aikaa. Luokkatovereihin ”tutustuu muutenkin, että se on ehkä vähän helpompaa”. Monilla luokkatovereilla, mukaan lukien tytön parhaalla kaverilla, on tosin kavereita koulun ulkopuolella. Monet näistä ystävyysuhteista vaikuttivat luokkatovereiden haastattelujen perusteella olevan jo varhaisen lapsuuden aikaisia. Sellaisiin ei lähetyslapsella ole ollut mahdollisuuksia. Yhteydet kerhon kaveriinkin katkesivat jo ennen maailmalle lähtöä.

Tyttö koki kummassakin luokassa kuuluvansa joukkoon, joskin pienin varauksin, onhan hän kuitenkin erilainen. Lisäksi nykyisestä luokasta hän totesi, että noin puolta luokasta – tai pikemminkin sen tytöistä, kun poikia ei näissä laskuissa järjestään otettu edes huomioon – ei kiinnosta tutustua uusiin oppilaisiin, minkä luokkatoveritkin vahvistivat. Uudessa luokassa lasta ei hänen oman kokemuksensa mukaan vielä tunneta kunnolla. Kummankin koulun luokkatoverit kuitenkin kertoivat hänen sopeutuneen hyvin. Ihmisten ja elämän eroja yli kulttuuri- ja kielirajojen lähetyslapsi havainnoi tarkasti: esimerkiksi amerikkalaiset ja suomalaiset tavat kehua jotakin ovat hyvin erilaisia. Vuorovaikutuksen kannalta onkin tärkeätä tunnistaa eri kulttuurien tapoja välittää viestejä ja olla yhdessä, vaikka ei kaikista niistä itse pitäisikään. Suomalaisten käytöksestä ja kiinnostuksen kohteista puhuttaessa kävi ilmi, että suomalainen alkoholikulttuuri, tupakan poltto ja kiroilu ovat hänestä ikäviä piirteitä Suomessa. Näistä jälkimmäiseen hän on pettymyksekseen törmännyt myös uudessa luokassaan. Lähetyslapsi ei myöskään pidä nykyelämän ”digitaalisuudesta”, vaikka hän onkin joutunut hyväksymään sen, että sillä on korostunut asema uudessa koulussa ja hänen nykyisissä toverisuhteissaan.

Lähetyslapsen taustaa selvimmin koskevat vuorovaikutustarpeet liittyivät toisten uusien oppilaiden kohtaamiseen. Heidät tyttö haluaa ottaa erityisesti huomioon, koska

tietää, miltä koulun vaihtaminen tuntuu. Hän on siis empaattinen ainakin niitä kohtaan, joilla on samankaltaisia kokemuksia. Toisaalta myös halu pitää lähdön jälkeen tavalla tai toisella yhteyttä ja pelko siitä, että itse unohtaa kaverit tai että he unohtavat, liittyvät kiinteästi hänen omiin kokemuksiinsa.

Lähetyslapsen *identifioitumiskohteet* tuovat lisänäkökulman hänen vertaissuhteisiinsa. Kuten jo aiemmin todettiin, lähetyslapsi identifioituu kavereihinsa ennen kaikkea suomalaisuuden kautta. Myös suomen kielen hän kokee tärkeänä yhteisenä asiana. Toisaalta hän kuitenkin puhuu suomalaisista ”ulkoapäin”, mikä näyttäisi sopivan huonosti yhteen tämän jaetun samanlaisuuden kanssa. Yksi tällainen tilanne ilmeni hänen kertoessaan koulun vaihtoon liittyvistä tunteistaan:

Mä olin kumminki saanu sellasen kuvan, että suomalaiset ei ollu hirveesti erilaisia kuin muutkaan.

– Ikään kuin suomalaiset olisivat ”toisia” ja muut se todellinen samanlaisten ryhmä. Samaan kategoriaan kuuluvat myös toteamus suomalaisista ”vähän erilaisina” ja kertomus kotimaan lomamatkoista: tuntemus oli samanlainen, kuin kävisi Suomesta jossain ulkomailla.

Vanhempiinsa ja elämäänsä Oseaniassa lapsi viittaa usein puhumalla siitä, että ”oli lähetystyössä”. Tämä vanhempien työn omiminen ja identifioituminen vanhempien työhön tai lähettävään järjestöön on tavallista kolmannen kulttuurin kasvateille (Pollock & Van Reken 2001, 159–163 ja 264). Suomalaisista kenties omituiselta kuulostava ilmaus kuvastaa sitä, että lähtö ja ”ulkomaankomennus” on koettu perheen yhteiseksi tehtäväksi. Kun perhe muuttaa ulkomaille, ei kyse ole vain vanhempien päätöksestä, vaan myös lasten tulevaisuudesta ja koko perheen seikkailusta, jossa on otettava kaikkien sen jäsenten hyvinvointi huomioon (Ks. esim. Pollock & Van Reken 2001; Tikka 2004).

Tyttö mainitsee usein olevansa taustaltaan, kasvatukseltaan tai luonteeltaan erilainen kuin osa tovereistaan. Ensimmäisen koulunsa kavereita hän kuvaa ulkotyypeiksi, jonkalaisena hän itseäänkin pitää, mutta nykyisessä koulussa ”digitaaliset jutut”, konsolipelit ja televisio, ovat monille tärkeitä. Nykyisessä koulussa tekemiset muutenkin eroavat siitä, mihin hän on tottunut: siellä kiroillaan ja kaverisuhteissa vallalla ovat ”isojen tyttöjen jutut”. Kaiken kaikkiaan lähetyslapsi identifioituu suomalaisista kavereistaan enemmän ensimmäisen luokan tovereihin, jotka tunsivat hänet paremmin ja tiesivät paljon hänen taustastaan.

Ensimmäiseen luokkaan identifioitumiseen vaikuttanee myös kokemus samanikäisyydestä: Ensimmäisen koulun kaverit leikkivät ainakin vielä edellisellä vuonna mielikuvitusleikkejä ja ehkä vieläkin olisivat lähetyslapsen mielestä enemmän lapsia – omanikäisempiä. Nykyisiä luokkatovereitaan tyttö kuvaakin erikoisesti itseään vuotta vanhemmiksi. He tuntuvat jo viidesluokkalaisilta, vaikka ovatkin vasta neljännellä. Aikuisen näkökulmasta puolestaan lähetyslapsen kypsät vastaukset saavat hänet helposti vaikuttamaan ikäistään vanhemmalta. Teorian valossa tämä ikään liittyvä määrittelemättömyys ei sinänsä ole yllättävää. (Ks. Pollock & Van Reken 2001, 148–155.)

Lähetyslapsen paras kaveri on monelta osin samanlainen kuin muutkin uuden koulun oppilaat – tai voihan olla niinkin, että lähetyslapsi on muodostanut käsityksensä uuden koulun oppilaista parhaan kaverinsa kautta. Joka tapauksessa kaverukset tietävät olevansa luonteeltaan aika erilaisia, mutta ystävyyttä se ei estä. Yhteistä heille on halu tutustua uusiin oppilaisiin ja viettää välitunneilla aikaa yhdessä. Heitä yhdisti myös se, että kummaltakin puuttui kaveri lähetyslapsen tullessa kouluun.

Yksi osa-alue, jota ei voi ohittaa puhuttaessa lähetyslapsen ja vertaisten kohtaamisesta, on se *erityinen tausta*, jonka lähetyslapsi tuo mukanaan tilanteeseen. Merkillepantavaa on se, että lähetyslapsi itse pitää taustaansa erityisenä, ”tosi kivana kokemuksena”, jonaltaista harvalla on – tuskin kellään hänen luokkalaisellaan ainakaan. Kokemus on merkinnyt paljon. Se on myös tuonut mukanaan vertailupohjaa, tietoja ja taitoja, joita ei monilla ole.

Lähetyslapsi olettaa, että hänen luokkalaisistaan hänen juttunsa ovat erikoisia ja että heille hänen entinen elämänsä on ”iso asia”. Ensimmäisessä luokassa näin olikin: luokkatoverit kyselivät paljon ja niinpä hän ”iloisesti kertoi”. Mielellään lähetyslapsi kuitenkin kertoi asioita kaikille yhdellä kertaa, silloin jokainen ei tullut erikseen kyselemään samaa asiaa. Tähän opettaja antoikin ensimmäisessä luokassa myös virallisen mahdollisuuden, ja lähetyslapsi sai kertoa elämästään Oseaniassa kuvien kera. Tämän luokan kavereille esitys ja juttutuokioiden jättämät jäljet ovatkin jääneet hyvin mieleen, sillä edelleen lähetyslapsi mainitaan kiinnostavimpana luokalle tulleen oppilaana.

Perusongelmana Oseaniasta kertomisessa on lähetyslapsen mukaan yleensä se, että kerrottavaa olisi ”hirveästi”, joten ”pitää vähän tiivistää muutamaan lauseeseen”. Koulu ja kaverit, luonto ja ilmasto sekä lähetystyössä oleminen ovat kerrottavien

kärkipäässä. Kiinnostuneet ihmiset, jotka kyselevät paljon, helpottavat tilannetta – asioita saa kertoa enemmänkin ja pitemmästi. Aina on kuulemma kiva kertoa.

Nykyisessä koulussa sopivia tilanteita omasta taustasta puhumiseen ei ole ollut ainakaan samassa määrin. Opettaja ei esitellyt tätä puolta uudesta oppilaasta, eikä hän tehnyt niin itsekään – se ei tuntunut enää niin olennaiselta, olihan hän jo elänyt Suomessa. Vieläkään kaikki luokan tytöistä eivät lähetyslapsen mukaan välttämättä tiedä, että hän on ollut Oseaniassa. Lähinnä hän on vastannut kyselyihin silloin, kun hänen erinomainen englannin kielen taitonsa on herättänyt ihmetystä. Haastatellessani luokkatovereita juuri tämän verran kävikin ilmi: hän on hyvä englannissa, koska on ollut lähetystyössä Oseaniassa, käynyt kansainvälistä koulua ja asunut vähän aikaa Englannissakin. On vaikea sanoa, mikä merkitys lähetyslapsen taustalla on nykyisen koulun oppilaille, muuta kuin että se on perustelu joillekin hänen erityistaidoilleen. Hänen ”älykkyyttään” ja yleistä intoaan viitata tunneilla, kysellä ja vastata ei selitetty ainakaan haastattelussa taustalla vaan rohkealla luonteella.

Tietämättömyden ja ennako-oletusten merkitys vertaisten ja lähetyslapsen välisessä vuorovaikutuksessa on erittäin merkityksellinen. Koska maailmalla elänyt lapsi ja suomalaiset luokkatoverit tulevat niin eri lähtökohdista, on kummankin ainakin aluksi kohdattava oma ja toisen tietämättömyys. Erikoista tässä suhteessa on se, että lähetyslapsen tietämys luokkatovereidensa kulttuurista pikku hiljaa lisääntyy neuvojen, seuraamisen ja harjoittelemisen myötä, mutta luokkatoverit eivät voi samassa määrin ”paikata” tietämättömyyttään: lähetyslapsi on heille pääasiallinen, joskus jopa ainoa tietolähde siitä maasta ja kulttuurista, jonka piirissä hän on kasvanut.

Lähetyslapsi oli saapuessaan monella tavalla uuden edessä, eihän hän ”tuntenut mitään tällasta nykyaikasta juttua”, eikä ollut ”tiedollinen mistään muodista tai muusta”. Koulukielenä ja kavereiden kanssa juttelussa ei enää käytettykään englantia. Evästunnit saivat vaihtua kouluruokalaan ja haukkojen syöttäminen välitunnilla kirkkikseen, loikkikseen ja muihin suomalaisiin leikkeihin, joiden nimet jo aiheuttivat pientä päänvaivaa:

Ne puhu kaikista leikeistä ja sitte ne puhu sellasella tietyllä tyylillä ja sit ne käytti lyhenteitä ja ne käytti muita sanoja, mitä mä en ollu koskaan silleen niinku tarvinnu, et niit ei ollu tullu vastaan, että ne ei ollu sitten äiti ja isäkään ollu ymmärtäny kertoa mulle, eikä sitten mejän äiti ja isä edelleenkään tiedä kaikkia lyhenteitä, mitä on nykysuomenkielessä kavereiden kesken puhutaan.

Koska lähetyslapsi tunsi tullessaan Suomen lähinnä kivana kesälomamaana, perustuivat hänen ennakko-oletuksensa suomalaisista luokkatovereista esimerkiksi silmiinpistävään osaan materialistista kulttuuriamme: kauppojen ylitsepursuavaan tarjontaan. Ennen kouluun menoa lähetyslapsi oli kuvitellut, että ”ne ois sellasia kaikki, että ne käyttäis hirveesti meikkiä ja ois hirveen muodikkaissa vaatteissa” ja oli positiivisesti yllätynyt, kun ”ne olikin ihan tavallisia niinku mäkin”.

Lähetyslapsi ei tosin ollut ainoa, jolla oli ennakko-oletuksia ennen kouluun menoaan. Kun ensimmäisen Suomen koulun opettaja oli kertonut muille oppilaille, että heidän luokkaansa olisi tulossa uusi oppilas Oseaniasta, he olivat kuvitelleet, että tämä olisi ”joku sellanen mustaihonen”, joka puhuisi huonoa suomea – näin he paljastivat myöhemmin lähetyslapselle tutustuttuaan häneen. Heidän koulussaan on paljon maahanmuuttajia, joten sinällään oletus näkyvästä toiseudesta ei ollut kaukaa haettu. Tällä kertaa oli vain kyse näkymättömämmästä tapauksesta. Seuraavassa koulussa tällaisia ennakko-oletuksia ei ollut, ja luokkatoverien käsitys lähetyslapsen taustasta on lisääntynyt vain pikku hiljaa. Ehkä osittain tästä johtuen lähetyslapsi ei koe, että häntä tunnettaisiin siellä vielä täysin. (Ks. Pollock & Van Reken 2001; Salakka 2002.)

Lähetyslapsen selviytymisstrategioista, ennakoinnista, havainnoinnista ja kokeilemisesta, on ollut puhetta aiemminkin. Ne pätevät laajemmaltikin omasta tietämättömyydestä selviytymiseen. Ennen kaikkea ne ovat portaita joustavaan mukaan liittymiseen. Vaikka leikit, tavat, kieli ja kaverit muuttuvat, ei tietämättömyys muutu esteeksi eikä osallistuminen mahdottomaksi, ellei itse ole kovin arka menemään mukaan. (Ks. Salmivalli 2005, 75.) Tällä tytöllä on rohkeutta ja intoa riittänyt – ja avuliaita kavereita.

Toinen tietämättömyyden puoli, jonka varalle lähetyslapsella on ollut toimintamalleja, on ollut kavereiden tietämättömyys. Heidän kohdallaan kysyntä on määrännyt tarjonnan. Lähetyslapsi on kavereiden kesken kertonut asioita ja tarjonnut tietoaan nähtävästi pääosin silloin, kun sitä on pyydetty. Myös opettajan ensimmäisessä koulussa tarjoama tilaisuus jakaa muiden kanssa kuvia ja kokemuksia on jäänyt mukavana hetkenä sekä kertojan että kuulijoiden mieleen. Toisessa koulussa ei tällaista tilaisuutta tarjoutunut, ja voihan olla, ettei lapsi olisi siihen halunnut tarttuakaan – enää se ei ole samalla tavalla ”välttämätöntä”. Hän on ainakin ulkonaisesti jo oppinut monella tapaa yhteisön tavoille, joten sikäli hänen ei tarvitse selitellä toiseuttaan. Silti

kokemus siitä, että ”opettaja ei ees tienny, että mä olin ollu jossain ulkomailla”, kuulosti olleen ainakin aavistuksen verran kova pala.

Vertaisten *kohtaamisen puitteet ja olosuhteet* kuvaavat kaikkea sitä konkreettista, mikä on läsnä kohtaamistilanteessa. Esimerkiksi kieli kirvoitti lähetyslapselta monia huomioita. Hänen mukaansa suomen kielellä oli helpompi saada kavereita, mutta toisaalta hän toivoisi yhä olevansa Oseanian koulussa, koska siellä ”sai puhua englantia ja se kehitty koko ajan”. Ilmeisiä eroja oli myös Oseanian ja Suomen luonnon ja ilmaston välillä: siellä oli koko ajan lämmintä ja pystyi olemaan ulkona, täällä on eri vuodenaajat. Nämä olosuhteiden erot tietenkin vaikuttavat siihen, mitä kavereiden kanssa voi tehdä. Kolmas tärkeä asia vertaissuhteiden kannalta näyttäisi olevan asuminen. Monet lähetyslapsen parhaiksi muodostuneista kavereista sekä Oseaniassa että Suomessa ovat asuneet lähellä, joten heidän kanssaan on ollut helppo viettää aikaa koulun ulkopuolellakin. Sekin lisää täällä pian ajanviettomahdollisuuksia kavereiden kanssa, kun remontin valmistuessa tyttö saa oman huoneen. Tämä on hänen mukaansa merkittävä asia ja vaikuttaa kavereiden kylään pyytämiseen. Myös erilaisilla leikkipaikoilla ja leikeillä on tärkeä sija toverisuhteissa. Koulu puolestaan luo puitteet monenlaiselle toiminnalle: siellä lapset viettävät ison osan päivää sekä muodostavat ja hoitavat tärkeitä vertaissuhteita. Lähetyslapsenkin kaikki kaverit olivat tällä hetkellä koulusta saatuja.

Eräs yllättävän voimakkaana haastattelussa ilmennyt asia olivat lähetyslapsen lapsuuden kasvupaikan ja Suomen väliset erot nykyaikaisuudessa ja kehittyneisyydessä. ”Diginatiivien”, syntymästään median ympäröiminä kasvaneiden suomalaisten luokkatovereiden, voi olla vaikea käsittää, miksi lähetyslapsen suhtautuminen tietokoneisiin, nettileihin ja ”telkkarin töllöttämiseen” on niin nuiva. Hänen mielestään olisi mukavampaa olla ulkona. Uusi ja ensimmäistä isomman tuntuinen koulukin on tässä suhteessa hänen mielestään vähemmän kiva. ”Ulkokuori” on kyllä hieno, mutta sisältä käsin katsottuna ”pienessä” koulussa oli mukavampaa.

Vertailuasemasta käsin päästään luontevasti puhumaan viimeisestä ja ehkä yhdestä haastavimmista ja salatuimmista kohdasta lähetyslapsen ja luokkatovereiden välisessä vuorovaikutuksessa, nimittäin *kaipauksesta*. Kaipaus koskettaa jokaista, joka joutuu lähtemään, jättämään ja menettämään. Se ei ole vierasta luokkatovereillekaan: Monet ovat esimerkiksi kokeneet jääneensä ulkopuolisiksi, kun heidän kaverinsa onkin alkanut olla jonkun toisen, esimerkiksi uuden oppilaan, kanssa. Jotkut ovat joutuneet

luopumaan kaveristaan ainakin jollain tasolla, kun tämä on muuttanut muualle. Kolmannen kulttuurin kasvatilla kaipaus on kuitenkin tavallaan pysyvää, juurettomuudeksikin sitä joskus kutsutaan. Jo aivan haastattelun alkuvaiheessa, kun kysyin miltä lähetyslapsesta tuntui lähteä Oseaniasta, hän vastasi:

No periaatteessa, niin sehän tietysti aina siinä paikassa, missä on, niin tuntuu, että siellä aiemmassa on ollu aina paljon paremmin.

Tämä sama ilmiö näkyy läpi haastattelun. Voi olla, että osa ensimmäiseen kouluun liitetyistä positiivisista tunteista johtuu juuri siitä, että ”aiemmassa on ollu aina paremmin”. Toisaalta tämä kaipaus kertoo myös jokaisen paikan tärkeydestä ja merkityksestä lapsen elämässä. Kesken jääneet ystävyystymiset, taakse jääneet ja osittain unohdetut kaverit ja ikävä takaisin ”kotiin”, missä se sitten lieneekin, ovat se, mitä lapsi kantaa mukanaan myös tuleviin ihmissuhteisiin. Uusille kavereille ei ole hankalaa kertoa, että koulussa kivaa on ainakin olla kavereiden kanssa ja hyppiä hyppynarua. Sen sijaan voi olla vaikea selittää, miksi kurjinta koulussa on, kun ”vielä vähän ikävöi” Oseaniaan – etenkin kun sieltä lähdöstä on kulunut jo useampi vuosi.

6.2 Lähetyslapsen vertaissuhteet

Vertaissuhteiden osalta haastattelun analysoinnissa muodostui runsaasti teemoja, jotka mukailivat myös aiheeseen liittyvää teoriaa. Omien kavereiden tärkeys, joukkoon kuuluminen, uuden jäsenen liittyminen, vuorovaikutuksen molempien osapuolien panos ja vastavuoroisuus sekä odotukset, intressit ja ensivaikutelmat olivat sellaisia aihepiirejä, jotka selkeästi nousivat esiin haastattelussa samoin kuin teoriakirjallisuudessa. (Ks. esim. Kauppila 2006; Laine 2005; Salmivalli 2005.) Yksilöiden, olosuhteiden ja kulttuurien väliset erot muodostivat eräänlaisen ylimääräisen ryhmän

Omien kavereiden tärkeydestä kertoo se, että ensimmäisiä asioita, joita lähetyslapsi haastattelussa mainitsi, oli että hänellä on kavereita: yksi paras kaveri ja muita hyviä kavereita. Haastattelun aikana sain kuulla näistä kavereista enemmänkin. Hyviin kavereihin liittyy kokemuksia vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta: kaikki saivat kysyä ja kertoa itsestään, koulustaan ja taustastaan, ja tutustuminen tapahtui nopeasti. Paras kaverikin oli koko ajan peräti ”hyppimässä ja pomppimassa siinä ympärillä”. Luokkatovereiden haastattelussa kävi ilmi, että heidän mielestään

lähetyslapsi on ollut kiva ja aktiivinen uusi oppilas. Ensimmäisen koulun luokkatoverit kertoivat, että häneen oli tutustunut helposti, koska hän oli kertonut niin paljon itsestään. Hän oli jäänyt mieleen myös erilaisuutensa ja Oseanian kertomustensa vuoksi. Nykyisessä koulussa hänet tunnetaan kilttinä, ystävällisenä ja rohkeana kaverina, joka haluaa tutustua ihmisiin ja kokeilla uusia asioita.

Joukkoon kuulumisesta puhuttaessa voidaan todeta, että lähetyslapsi koki sopeutuneensa helpommin ensimmäisen Suomen koulun luokkatovereidensa pariin. He olivat olleet ”koko ajan” kyselemässä kaikkea ja pyytämässä mukaan leikkeihin, olivat opettaneet hänelle nimiään ja yleisestikin ottaen olivat ottaneet hänet hyvin vastaan. Toisessakin koulussa hän tuntee kuuluvansa joukkoon aika hyvin. Tutustuminen on ollut yleisesti ottaen kuitenkin hitaampaa ja hänen luokallaan on myös paljon sellaisia oppilaita, joita ei ole kiinnostanut tutustua uusiin oppilaisiin juuri lainkaan ja jotka vain elävät ”omaa elämäänsä” – tai luokkatovereiden sanoin ”saattaa kierrellä vähän kauempaa”.

Ryhmissä on eroja siinä, miten hyvin ne ottavat vastaan uusia jäseniä. *Uuden jäsenen liittyminen ryhmään* on tietyllä tavalla aina uhka, mikä nousi ilmi, ei niinkään lähetyslapsen vaan erityisesti luokkatovereiden, haastatteluissa. Isoin uhkatekijänä koettu asia on omien kavereiden menettäminen ”uusille”. Tämä mainittiin molempien luokkien luokkatovereiden haastatteluissa. Toinen piirre oli se, että uusi oppilas voi haluta päästä mukaan vanhempien kaverusten kahdenkeskisiin juttuihin ja tulla väliin silloinkin, kun kyseessä olisi oikeasti joku ”sisäpiirin juttu”. Lähetyslapsen ensimmäisessä luokassa toisaalta kaikki haluavat yleensä tutustua niin innokkaasti uuteen oppilaaseen, että ne, joille tutustuttaminen on alunperin ”luvattu”, saattavat jopa kokea tulevansa syrjäytetyksi tehtävästään.

Vuorovaikutuksen molempien osapuolien halukkuus tutustua sekä suhteen *vastavuoroisuus* ovat tärkeitä, jotta todellista kohtaamista voi tapahtua. Esimerkiksi ensimmäisessä koulussa lähetyslapsi oli kyllä kertonut paljon itsestään, mutta usein nimenomaisesti vastatakseen luokkatovereiden kysymyksiin, ja lisäksi hän sanoi myös itse kyselleensä paljon muilta. Yksinpuhelu ei olisikaan ollut vastavuoroinen vuorovaikutussuhde. Toisaalta nykyisessä koulussa on oppilaita, joihin lähetyslapsi ei ole juurikaan tutustunut. Koska heitä ei ole kiinnostanut tutustua, ei vastavuoroisuudelle ole ollut edellytyksiä. Tämä muutamien haluttomuus tutustua näyttäisi kuitenkin vaikuttavan koko ryhmän henkeen – kun lapset eivät ole tuttuja keskenään, eivätkö koe

olevansa osallisia ryhmässä, yhteishenki kärsii. Sekin, että lähetyslapsi ei ole ainakaan kaikille paljastanut taustaansa, voidaan nähdä eräänlaisena vastavuoroisuuden puutteena: riippuen toki siitä, mitä muut ovat henkilöhistoriastaan kertoneet.

Odotukset, intressit ja ensivaikutelmat ohjaavat tutustumista alusta lähtien – oikeastaan jo ennen varsinaista kohtaamista. Jännitys ja odotukset kavereiden saamisesta virittävät tutkimushenkilöni kaltaisen sosiaalisesti taitavan ihmisen olemaan valmiina kaikille pienillekin merkeille. Mikäli toinen, vastaanottava osapuolikin on innostunut saamaan uusia ystäviä, intressit kohtaavat ja tutustuminen voi alkaa. Joskus ensivaikutelmatkin voivat ohjata odotuksia tai aiheuttaa pelkoa. (Ks. esim. Salmivalli 2005.) Lähetyslapselle esimerkiksi oli erittäin tärkeää, että ensimmäisen Suomen koulupäivänsä jälkeen hän saattoi ”olla jo ihan rauhallisissa tunnelmissa”, koska oli sen verran tutustunut kavereihin, että ei tarvinnut enää kovasti jännittää seuraavaa koulupäivää.

Yksilöiden, olosuhteiden ja kulttuurien eroista on osittain jo kirjoitettu lähetyslapsen toiseuden yhteydessä. Molempien koulujen kavereiden näkökulmasta yksilöissä tärkeänä näyttäytyi rohkeus ja aktiivisuus, joiden katsottiin olevan uudessa tulijassa hyviä ominaisuuksia. Lähetyslapsessa ovat yhdistyneet nämä molemmat lisäksi hän on vielä reilu ja ystävällinen. Toisessa koulussa arkoja ja ujoja ei luokkatovereiden mukaan välttämättä lähdetä erikseen pyytämään leikkeihin, ainakaan jos he menevät jonnekin vähän syrjäisempään paikkaan yksikseen.

7 TOISEUDEN ILMENEMINEN KOHTAAMISTILANTEISSA

Analyysiprosessin aikana minua vaivasi se, kuinka saisin kaksi tutkimuskysymystäni eri puolta, toiseuden ja vertaissuhteet, lopulta saman otsikon alle. Tarvitsin jonkinlaisia kokoavia malleja, joiden avulla voisin aineiston paljoudesta tuoda näkyviin keskeisiä pääpiirteitä ja ehkä jopa luoda yhdistävän luokan. Havaitsin, että aineistossa ilmeni kahta, mielestäni eri tyyppistä toiseutta. Pohtiessani näiden välistä eroa mieleeni tuli kaksi näkökulmaa: konkreettinen toiseus ja henkinen toiseus. Näitä tarkastelen seuraavassa osiossa. Tämän jälkeen hahmottelen vertaisten kohtaamiseen liittyvien tekijöiden keskinäisiä yhteyksiä ja pyrin näkemään niiden muodostaman kokonaisuuden.

7.1 Konkreettinen ja henkinen toiseus sekä niiden näkyminen vertaisille

Tuloksissa näkyy monella tavalla lähetyslapsen toiseus. Välillä se voi olla muiden kannalta näkyvää, kuten vaikkapa hänen kertoessaan ensikäden kokemuksia Oseanian luonnosta tai suomalaisten leikkien ollessa hänelle vieraita. Toisinaan taas toiseus on kaipauksen tai tuntemattoman identifioitumiskohteen tapaan näkymätöntä. Teoreettisessa viitekehyksessä nostin toiseutta tarkastellessani esiin Pollockin ja Van Rekenin (2001, 53 ja 246) nelikenttämallin kolmannen kulttuurin kasvatin suhteesta häntä ympäröivään kulttuuriin (kuvio 2, 10). Tämän kuvion ajatusmalli puolestaan pohjautuu osittain Kohlsin kulttuurin jäävuorimalliin (kuvio 1, 8), jossa hän on erotellut kulttuurin näkyvät piirteet ja näkymättömän tason toisistaan. Näkymättömiin jäävä kulttuurin osa on perusta näkyvälle kulttuurille ja erittäin merkittävä osa kulttuuria. Usein juuri kulttuurin syvempi taso aiheuttaa suurimpia yhteentörmäyksiä, etenkin jos näkyvässä kulttuurissa ei ole havaittavia eroja, eikä erilaisuutta siten osata odottaa. (Pollock & Van Reken 2001, 40–56 ja 246.)

Näiden kahden mallin pohjalta lähdin kehittämään omiin tulkinnan tarpeisiini eräänlaista nelikenttää, jossa korostuivat nimenomaan erilaiset toiseuden lajit ja toisaalta vertaisyhteisön suhtautuminen niihin. Kuten jo aiemmin mainitsin, tulosten pohjalta oli mahdollista jäsentää kaksi erilaista toiseuden luokkaa. Näistä ensimmäinen on *konkreettinen toiseus*. Sen sisälle asettuivat muun muassa vuorovaikutustaidot, lähetyslapsen erityinen tausta, tietämättömyyden näkyvät ilmentymät sekä tietenkin kohtaamisen ulkoiset puitteet ja olosuhteet. Konkreettisella toiseudella tarkoitan ”todellista” ulkoisen ympäristön odotusten ja omien kokemusten, taitojen tai tietojen ristiriitaa, jonka paineesta selviytymiseen on ensisijaisesti kaksi vaihtoehtoa: joko tehdä toiseudesta avoimen julkista, näkyvää tai sitten kätkeä se (ks. kuvio 3). Jäävuorimallissa tätä tasoa voisi verrata jäävuoren helposti näkyvään huippuun. Erona on kuitenkin se, että tässä yhteydessä pidän myös lapsen sinänsä näkymätöntä taustaa eli hänen lapsuutensa kokemuksia ja kertomuksia niistä eräänlaisena ”konkreettisena” toiseutena: ovathan ne hänen ainoa konkreettinen lapsuutensa.

		YHTEISÖ	
		Näkee/aavistaa	Ei näe
Y K S I L L Ö N	Konkreettinen toiseus	Näkyvä toiseus	Kätkeyty toiseus
	Henkinen toiseus	Piilevä toiseus	Näkymätön toiseus

KUVIO 3. Konkreettisen ja henkisen toiseuden näkymisen ja näkymättömyyden muodot.

Kun konkreettinen toiseus erotetaan omaksi osiokseen, jää jäljelle *henkinen toiseus*, joka on mielen sisäisen kokemusmaailman toiseutta. Henkisen toiseuden piiriin kuuluvat yksilön minäkäsitykseen ja kulttuuri-identiteettiin, vuorovaikutustarpeisiin, identifioitumiskohteisiin, ennakko-oletuksiin ja vähemmän näkyvään tietämättömyyteen sekä kaipuuseen liittyvät toiseuden tuntemukset. Henkinen toiseus on siitä erikoista, että sitä ei välttämättä itsekään huomaa tai osaa selittää. Esimerkiksi lähetyslapsi kyllä tuntee olevansa erilainen, samoin ympäröivä yhteisö ajoittain näkee hänen henkisenkin toiseutensa, mutta se ei osaa selittää sitä, vaan kaikki vakuuttavat hänen olevan ”oikeasti suomalainen”. Tällaista häivähdyksinä näkyvää toiseutta kutsun piileväksi toiseudeksi. Se on toiseutta, joka on, jäävuorivertaukseen palaten, juuri ja juuri pinnan alla – tai toisaalta ehkä ikään kuin kevyen verhon takana. Välillä henkilö saattaa itse raottaa verhoa ja näyttää jollekin sisäistä toiseuttaan. Toisinaan taas jokin odottamaton tuulenpuuska heittää verhon sivuun, eikä kolmannen kulttuurin kasvatti itsekään ymmärrä, mistä on kyse, kun jokin näennäisesti mitätön asia herättääkin yllättäen suuria tunteita. Sitten on näkymätöntä toiseutta, sitä jota muut eivät voi aavistaa. Esimerkiksi kaipaus sijoittuu usein tänne, mielen pohjukoille, muiden ulottumattomiin.

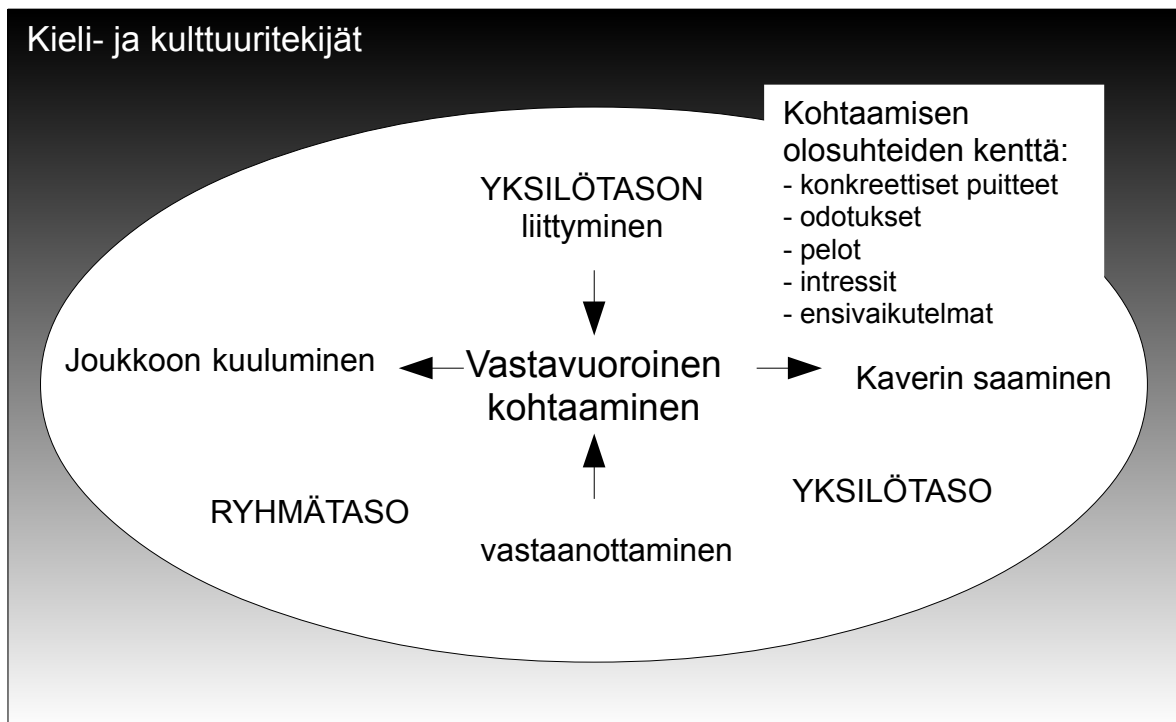
Miksi tämä malli auttaa tulkitsemaan tuloksiani ja ymmärtämään sitä, miten näkyvä ja näkymätön toiseus vaikuttavat lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaamisessa? Tämä malli yksinkertaisesti kokoaa kaikki lähetyslapsen antamat esimerkit toiseudesta yhteen. Ne voidaan jokainen tavalla tai toisella sijoittaa tähän kenttään. Lähetyslapsen ensimmäisessä luokassa esimerkiksi kaikki tiesivät hänen asuneen Oseaniassa ja hän sai pitää aiheesta esitelmän kuvineen päivineen. Tämä on ilmiselvästi konkreettista näkyvää toiseutta. Myös lapsen erinomainen

englanninkielentaito on erittäin konkreettista toiseutta ja uudessakin koulussa monien, ehkä kaikkien, tiedossa. Mutta entäpä lähetyslapsen lapsuuskokemukset? Ketkä niistä tietävät uudessa koulussa? Pitkään hän kätki tämän konkreettisen osan toiseuttaan jopa parhaalta kaveriltaan, joka on tytön mukaan nyt juuri saanut vasta tietää, että hän on ollut ulkomailla.

Piilevää henkistä toiseutta on aiemmin esitetyn identifioitumisongelman lisäksi esimerkiksi lapsen asenteessa digimaailmaa tai luokkatovereiden kiroilua kohtaan. Hänelle on ”pettymys, että Suomessakin on kaikkia huonoja puolia”. On epätodennäköistä, että lapsen asenne säilyisi kavereiden keskuudessa täysin näkymättömänä. Esimerkiksi videopelien ääressäkin viihtyvä paras kaveri pitää itseään laiskana ja lähetyslasta puolestaan erittäin toimeliaana. Iso osa tästä voi tietysti selittyä yksinkertaisesti persoonallisuuksien ja temperamenttien eroilla, mutta ehkä taustalla on myös piilevää henkistä toiseutta. Lähetyslapsen näkymätöntä henkistä toiseutta on esimerkiksi kaipaus, ikävä aiempiin paikkoihin, jossa kaikki tuntui olevan hyvin.

7.2 Kohtaamisen tasot ja taustat

Salakka (2002) tarkastelee Blackin ja Gregersenin (1999, 44–45) mallin avulla paluumuuttajien tilanteen kolmea merkitysulottuvuutta. Ensimmäinen merkitysperspektiivi on yksilön oma tulkinta tilanteesta ja itsestään siinä. Toisena havaintopisteenä on muiden tulkinta paluumuuttajasta. Kolmas merkitysperspektiivi on ”miten asiat ovat” eli mikä on ”todellisuuden” tulkinta tilanteesta. Itsekin pyrin hahmottamaan lähetyslapsen ja vertaisten vuorovaikutuskenttää jokseenkin samansuuntaisista näkökulmista, mutta siten, että tuon mukaan vielä neljännen ulottuvuuden, kohtaamisen taustalla vaikuttavat kieli- ja kulttuuritekijät. Kolme ensimmäistä osa-aluetta muistuttavat hieman Blackin ja Gregersenin (1999) ajatuksia. Ne ovat yksilötaso kohtaamisessa, ryhmätaso kohtaamisessa ja kohtaamisolosuhteet. Kuvion 4 pohjalta tarkastelen näistä jokaista erikseen. Samalla liitän pohdintaan myös konkreettisen ja henkisen toiseuden näkökulman.



KUVIO 4. Kohtaaminen yksilö- ja ryhmätason ilmiönä, joihin vaikuttavat olosuhteet, kieli- ja kulttuuritekijät.

Yksilötasolle kohtamisessa kuuluu ystävyysuhteiden luominen, joka on kahdenkeskinen (dyaditason) ilmiö. Siinä molempien on tultava toista vastaan yksilöinä. Ystävyysuhteet ovat vastavuoroisia ja niihin liittyy molemminpuolinen sitoutuminen ja uskoutuminen. (Salmivalli 2005, 35–42.) Uutena luokkaan tuleva yksilö, joka pyrkii ryhmän jäseneksi, on yksilötasolla omasta puolestaan ”velvollinen” osoittamaan ryhmälle, että haluaa liittyä sen jäseneksi (ks. Salmivalli 2005, 74–77). Tämä kävi selvästi ilmi luokkatovereidenkin haastatteluissa. Yksilöiden ominaisuudet ja taidot (esimerkiksi identiteetti, käsitys itsestä ja muista, persoonallisuus ja sosiaaliset taidot), elämänhistoria, odotukset ja kiinnostuksen kohteet ja vuorovaikutusintressit ovat jokaisen yksilön taustalla hänen kohdatessaan muita, oli pyrkimyksenä sitten luoda henkilökohtaisia ystävyysuhteita tai osallistua ryhmän toimintaan.

Toiseuden voidaan yksilötasolla ajatella liittyvän yksilön näkyvään tai kätkeytyyn konkreettiseen toiseuteen sekä hänen tuntemuksiinsa henkisestä toiseudestaan ja siihen, miten hän tätä toiseuttaan tuo kohtamistilanteissa julki. Yksilön halu tai tarve samaistua toisiin voi vaikuttaa siihen, miltä toiseus hänen näkökulmastaan vaikuttaa ja pyrkiikö hän kätkemään vai paljastamaan sen.

Ryhmätasolla kohtaamisessa liikutaan, kun puhutaan joukkoon kuulumisesta, luokasta ryhmänä ja siitä, miten joukko ottaa vastaan uusia oppilaita. Myös se miten paljon luokassa tehdään juttuja yhdessä ja miten paljon puolestaan hajautuneina pieniin porukoihin ja kuppikuntiin, on tälle tasolle kuuluva ilmiö. Ryhmän ”henki” kertoo siitä, millaisina joukon jäsenten keskinäiset välit koetaan. Esimerkiksi ensimmäisen luokan ryhmän henki vaikutti olevan kaikkien mielestä hyvä, vaikka siellä oli ”häirikköjäkin”, kun taas toisessa luokassa on paljon klikkejä, jotka haittaavat yhteisenhengen muodostumista. (Ks. Laine 2005; Salmivalli 2005; Kauppila 2006, 97–99.)

Kuten jo aiemminkin todettiin, ryhmien välillä on eroja siinä, miten ne ottavat vastaan joukon jäseniksi pyrkiviä. Lähetyslapsen ensimmäisessä luokassa kaikki olivat innokkaita tutustumaan ja luokka toimi muutenkin paljon yhdessä. Nykyisestä luokasta puolestaan heijastui selvemmin sellainen asenne, että tulijan, yksilön, on oltava aktiivinen, mikäli hän haluaa mukaan. Nykyisessä koulussa on myös paljon kaveriporukoita, jotka eivät juurikaan kommunikoi keskenään. Vaikka haastattemieni luokkatovereiden mukaan tilanne on ollut heidän luokassaan ainakin osittain tällainen jo ensimmäisestä luokasta lähtien, saattaa ilmiöön osaltaan vaikuttaa myös ikä: siirryttäessä keskilapsuudesta nuoruusikään joukkoon kuulumisen tärkeyden rinnalle tulee omien ystävien ja läheisten kaverisuhteiden merkitys (Salmivalli 2005, 36–37). Läheiset ystäväsuhteet sulkevat väistämättä muut kahdenkeskisen suhteen ulkopuolelle – tai ainakin muiden mukaan tulo koetaan aluksi mahdollisena uhkatekijänä. Toisaalta ilmiö pätee jossain määrin myös isomman joukon tasolla. Erittäin ”hyvä” ryhmähenki voi myös vaikeuttaa uuden oppilaan tuloa, sillä luokan ryhmädynamiikan muuttumista saatetaan pelätä (ks. esim. Kauppila 2006; Laine 2005). Uuden oppilaan ryhmään tulo on joka tapauksessa jännittävä tapahtuma niin hänelle itselleen kuin ryhmällekin.

Ryhmän tavoitteet, toimintakulttuuri ja normit sekä jäsenten roolit vaikuttavat ryhmätasolla. Ryhmän näkökulmasta toiseus onkin jotakin erilaista kuin ”me”, muuta kuin mihin on totuttu. Se voi olla ilmeistä ja näkyvää ja auttaa ymmärtämään kohdattavan erilaista käytöstä ja arvomaailmaa, kuten lähetyslapsen ensimmäisessä luokassa, tai sitten sen voi vain nähdä ajoittain taustalla piilevänä selittämättömänä kohtaamattomuutena tai erimielisyytenä.

Kohtaamisolosuhteilla tarkoitan sitä ”kenttää”, jossa kohtaaminen tapahtuu: onko kyse vapaa-ajasta vai työstä, välitunnista vai koulutunnista? Kenellä on kotikenttäetu? Mitä kohtaajat tietävät ennestään ympäristöstään ja toisistaan?

Minkälaisia asioita ympäristössä yleensä tehdään? Miten kohtaajat esitellään toisilleen? Tässä ”vyöhykkeessä” ovat läsnä niin kohtaamisen konkreettiset puitteet kuin se lausumaton tila, jossa ovat läsnä kohtaavien osapuolien odotukset, pelot, intressit ja ensivaikutelmat. (Ks. Salmivalli 2005, 127–133.) Jotta todellista vastavuoroista kohtaamista voisi tapahtua, on yksilöiden tai ryhmien astuttava esiin omista oloistaan ja oltava valmiita ryhtymään vuorovaikutukseen keskenään.

Kohtaamisolosuhteet valaisevat erityisesti konkreettista toiseutta. Asiat ja olosuhteet, tai jonkun ihmisen tausta tai taidot, vain ihan oikeasti ovat toisenlaisia, kuin mihin jokin osapuoli on tottunut. Toisaalta esimerkiksi odotukset ja intressit voivat kuvastaa henkisen toiseuden puolta ja tulkinnoissa voi tulla ristiriitoja, mikäli tätä piilevää toiseutta ei huomata ottaa lukuun. Tällöin ensivaikutelmatkin saattavat johtaa harhaan.

Kieli ja kulttuuri ovat tavallaan osa kohtaamisolosuhteiden kenttää mutta toisaalta jotakin enemmän. Ne luovat eräänlaisen pohjan kohtaamisolosuhteille, ja lisäksi vaikuttavat sekä yksilö- että ryhmätasolla merkittävästi siihen, minkälaisena kohtaaminen nähdään ja koetaanko sen onnistuneen vai epäonnistuneen. Kieli ja kulttuuri ovat osaltaan luoneet yksilöistä ja ryhmistä sitä, mitä he ovat. Jos kohtaajien kieli ja kulttuuri ovat ainakin pääpiirteittäin samat, saattaa kohtaaminen olla yksinkertaisempaa kuin silloin, kun kohdattaessa toinen yksilö on myös kohdattava erilainen tausta, kieli ja kulttuuri. Toisaalta erilainen kulttuuri voidaan myös nähdä positiivisella tavalla jännittävänä ja kiinnostavana, mikä voi lisätä halua kohtaamiseen.

Kieli ja kulttuuri ovat tässä tutkimuksessa painottamani toiseuden juuri ja lähtökohta. Eri kulttuurissa kasvaneen ihmisen kokemuspohja ja arvomaailma on erilainen kuin toisten. Kieli ja käyttäytyminen ovat tämän toiseuden konkreettisia piirteitä, maailmankuva, arvot ja asenteet puolestaan henkisiä puolia. Lähetyslapselle oman haasteensa tuo se, ettei hän ole sosiaalistunut mihinkään yksittäiseen kansalliskulttuuriin, vaan hänen taustallaan on jo valmiiksi monimuotoinen ja helposti piiloon jäävä kolmas kulttuuri. (Ks. esim. Pollock & Van Reken 2001.)

8 TOISEUDEN MERKITYS VERTAISTEN KOHTAAMISESSA

Tutkimuksen päätuloksen, joka kokoaa yhteen molemmat tutkimuskysymykseni, voi tiivistää siihen, että *lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaaminen voidaan nähdä yksilö- ja ryhmätason ilmiönä, joihin vaikuttavat olosuhteet, kieli- ja kulttuuritekijät sekä nähty tai näkymättömäksi jäävä konkreettinen ja henkinen toiseus*. Kaikkiin näihin kohtaamisen puoliin ja tasoihin liittyy haasteita ja mahdollisuuksia. Paljon riippuu siitä, millaisena toiseus yksilöiden ja ryhmän osalta nähdään – onko toiseus kiinnostavaa ja toivottavaa vai epäilyttävää ja outoa.

Laajennan seuraavaksi tutkimuksen luomia näkökulmia ja pohdin tulosten yhteyksiä teoriaan ja jossain määrin myös omiin kokemuksiini. Kolmannessa kulttuurissa kasvaminen on ihmisen identiteettiin keskeisellä tavalla vaikuttava asia (Pollock & Van Reken 2001; Salakka 2002; Tikka 2004). Teorian valossa myös lapsuus- ja nuoruusvaiheen ystävyyssuhteet ja ryhmään kuuluminen näyttävät erittäin tärkeinä ihmisen kasvun ja kehityksen kannalta (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; Laine 2005; Salmivalli 2005). Näiden merkitystä lähetyslapsen elämässä ei tulisi väheksyä, vaan erityistä huomiota paluuprosessissa tulisi kiinnittää juuri hyvien vertaissuhteiden luomiseen ja identiteettityön tukemiseen.

On huomattava, että koska kyseessä oli tapaustutkimus, ei tutkimuksen tuloksia ja muodostuneita malleja voida suoraan yleistää koskemaan koko lähetyslapsen ja heidän vertaistensa joukkoa. Tutkimus tarjoaa kuitenkin toivottavasti kolmannen kulttuurin kasvateille ja heidän läheisilleen peilauspintaa, johon he voivat verrata omia kokemuksiaan ja saada rohkaisua toiselta paluuvaiheen sopeutumisen läpikäyneeltä lapselta. (Ks. Fail, Thompson & Walker 2004, 334; myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

8.1 Toiseuden näkymisen merkityksellisyys ja identiteettityö

Tutkimustehtävän kannalta keskeiseksi tutkimustulokseksi muodostui nelikenttämalli konkreettisesta ja henkisestä toiseudesta sekä sen näkymisestä vertaisille (kuvio 3, 41). Miksi se on niin tärkeä? Ensinnäkin on sanottava, että aivan tästä näkökulmasta ei kolmannen kulttuurin kasvatin toiseutta ole koskaan tarkasteltu. Vaikka kätketyn, näkymättömän ja piilevän toiseuden käsitteitä on käytetty muissakin tutkimuksissa, ei niiden keskinäistä suhdetta ole aiemmin juurikaan määritelty. Ne ovat esiintyneet

sekaisin ja rinnakkain. Kahden erilaisen toiseuden, konkreettisen ja henkisen, olemassaolon havaitsemisen pohjalta nämä termit ovat kuitenkin saaneet selvemmat ja tarkkarajaisemmat merkitykset. Näiden käsitteiden myötä tutkimus on tarjonnut uudenlaisen lähestymistavan kolmannessa kulttuurissa kasvaneen toiseuden hahmottamiseen.

Onko nelikentästä (kuvio 3, 41) sitten muuta hyötyä kuin että se kokoaa yhteen kolmannen kulttuurin kasvatin monenlaiset toiseuden ilmenemät? Uskon, että erilaiset konkreettisen ja henkisen toiseuden näkymisen tai näkymättömyyden muodot voivat vaikuttaa toisiinsa. Näiden yhteisvaikutusten hahmottaminen olisi ollut erittäin vaikeaa ilman selkeää kokoavaa mallia. Seuraavaksi pohdin tutkimushenkilöni kokemuksia Suomen kouluista nimenomaan yhteisvaikutusten näkökulmasta.

Ensimmäisessä koulussa, jossa lähetyslapsen toiseus tehtiin alusta asti näkyväksi, ei hänellä tuntunut olevan sopeutumisvaikeuksia. Ehkä se johtui osaltaan siitä, että hänen ei tarvinnut kuluttaa energiaa kätkemiseen, eivätkä luokkatoverit joutuneet ihmettelemään henkisen toiseuden häivähdyksiä, koska tiesivät, että lapsi oli lähtökohdiltaan erilainen. Jokaiselle ei tarvinnut erikseen selitellä omaa toiseuttaan, silloin kun se tuli näkyviin. Vaikka Tikka (2004, 84) on sitä mieltä, ettei juuri palanneen lapsen välttämättä kannattaisi korostaa taustaansa ja jakaa kokemuksiaan, mikäli hän haluaa tulla hyväksytyksi, tämän tutkimuksen tulokset viittaisivat toisenlaiseen näkemykseen. Erilaisuus ei ole ongelma, vaan se, miten se kohdataan ja toisaalta se, millaisella asenteella lähetyslapsi kokemuksistaan puhuu. Onko hän kunnioittava toisia kohtaan? Arvostaako hän myös heitä ja heidän kokemuksiaan? (Ks. Salmivalli, 119–122.) Toiseutta on helpompi kohdata yllättävämmissäkin tilanteissa, kun sitä tietää ”odottaa” (ks. Salakka 2002). Jopa näkymättömän tason toiseutta saatettaisiin kenties voida tuoda julki ystäväysten kesken, jotka todella tuntevat ja luottavat toisiinsa.

Lähetyslapsen nykyisen luokan vuorovaikutussuhteita tarkastellessa, piirtyy näkyviin toisenlainen kuva. Täällä oppilas on kätkenyt isomman osan konkreettista toiseuttaan ja selittänyt taustaansa vain sen verran kuin on ollut pakko. Hän on esimerkiksi kertonut käyneensä kansainvälistä koulua, jotta muut selviäisivät ihmetyksestään hänen hyvää englannin kielen taitoaan kohtaan, mutta ei yleisesti ottaen ole kertonut edes parhaalle kaverilleen lapsuuskokemuksistaan kuin vasta hiljattain. Tässä luokassa lähetyslapsen huolenaiheena tovereiden haastattelua koskien oli se, että kaikki eivät vielä täysin tunne häntä, kun hän on ollut luokassa niin vähän aikaa.

Kuitenkaan hän ei ollut ollut ensimmäisessäkään luokassaan paljon kauempaa. Onko heikomman sopeutumisen syynä osaltaan tämä toiseuden kätkeminen ja se, että myös piilevän toiseuden esille päästämistä pitää erikseen varoa, koska muut eivät osaisi suhtautua siihen? Onko lähetyslapsella muitakin syitä kätkeä toiseuttaan kuin se, että Oseanian aika on jo niin ”mennyttä”? Pelkääkö hän kenties, että hänen tarinansa kuulostaisivat nyt liian kummallisilta tai keksityiltä – tai peräti kerskailulta (ks. Tikka 2004, 84)?

Konkreettisen ja henkisen toiseuden näkymistä pohtiessa on mielenkiintoista sekin, mitä nelikentän ulkopuolella ja ympärillä mahtaa olla. Erilaisuuteen keskittyvä nelikenttä jättää samanlaisuuden kokonaan huomiotta. Onko toiseudesta edes mahdollista siirtyä samuuteen? Näkisin, että konkreettisen toiseuden kohdalla kaikki toiseus ei ole välttämättä pysyvää. Joidenkin toiseuden ilmentymien osalta toiseus ajan myötä haalistuu, ehkä häviääkin: lapsi oppii esimerkiksi puhumaan sujuvaa ”nykysuomenkieltä” muiden nuorten tavoin, eikä enää erotu puheellaan. Juuri ulkomailta tultua ei erilaisuutensa kätkemisessä todennäköisesti onnistuisi ainakaan kaikilta osin, vaikka sitä yrittäisikin (ks. Tikka 2004, 84). Toisaalta kun on kotimaassa tarpeeksi kauan, oppii kyllä ”maan tavoille”. Silloin leikit sujuvat ja suomen kieli soljuu. Samanlaisuus on totta ja näkyvää. Toivottavasti sittenkin saa kuitenkin säilytettyä ne toiseutensa piirteet, jotka ovat voimavara ja rikkaus. Esimerkiksi kielitaito ja kansainvälisessä ympäristössä kasvamisen kokemus ovat mielestäni tällaista rikkautta – sekä tutkimushenkilöni elämässä että omassani. (Ks. esim. Pollock & Van Reken 2001.)

Entä sitten henkinen toiseus? Joiltain puolin voi ehkä henkisenkin toiseuden osalta huomata elämäkokemuksen karttuessa muuttuneensa samanlaisempaan suuntaan. Henkilö saattaa esimerkiksi samaistua johonkin sellaiseen yhteisön piirteeseen, jota alun perin piti samantekevänä tai peräti epäilyttävänä. Suurimman mahdollisuuden muutokseen tällä alueella tarjoaa kuitenkin identiteettityö, jonka avulla kolmannen kulttuurin kasvatti voi löytää tasapainon erilaisten samanlaisuuksiensa ja toisenlaisuuksiensa välille sekä konkreettiset perustelut henkiselle toiseudelleen. Työ jatkuu jossain määrin läpi elämän, mutta voi parhaimmillaan luoda rikkaan käsityksen omista taustakulttuureista ja sellaisen ymmärryksen toiseutta kohtaan, jota kipeästi kaivataan globaalistuvassa maailmassa. Sillanrakentajille ja rauhanvälittäjille on kysyntää, kun kansalliskulttuurit törmäilevät tai uskonnot uhoilevat.

Täydellinen henkinen samanlaisuus ei ole mahdollinen vaihtoehto muuta kuin itsensä ja taustansa kieltämällä. Avara maailmankatsomus, sopivasti näkyvä toiseus sekä uskallus olla oma itsensä ja ylpeä siitä ovat sen sijaan tavoitettavissa, mikäli voimia, tahtoa ja kannustusta identiteetin työstämiseen löytyy. Tässä voivat esimerkiksi vanhemmat, sukulaiset ja opettajat olla tukena arvostaen lähetyslapsen kokemusta sekä rohkaisten häntä ja antaen hänelle tilaisuuksia rakentaa identiteettiään yhdessä muiden kanssa keskustellen. Erityisesti toiset kolmannen kulttuurin kasvatit ovat tässä tärkeitä, sillä he ovat loppujen lopuksi lähetyslapsen aidoin vertaistukiryhmä. (Ks. Tikka 2004; myös Pollock & Van Reken 2001; Talib 2002, 40–50.) Myös kotimaan vertaiset voivat tukea prosessia olemalla kiinnostuneita ja kuuntelemalla lähetyslapsen kertomuksia sekä myös selittämällä omaa – lähetyslapselle vieraammaksi jäänyttä – kulttuuriaan.

8.2 Ystävystymistä edistävät piirteet ja tutustumisen tukeminen

Tutkimushenkilöni sopeutumiseen ja luokkatovereihin tutustumiseen on varmasti vaikuttanut paljon hänen oma luonteensa ja persoonallisuutensa. Molempien luokkien luokkatoverit korostivat, että avoimiin ja aktiivisiin uusiin oppilaisiin on helpompi tutustua, juuri sellaisiin kuin tämä lähetyslapsi. (Ks. Salmivalli 2005.) Toisaalta voidaan pohtia sitäkin, miten paljon lähetyslapsen tausta on mahdollisesti vaikuttanut hänen yksilöllisiin piirteisiinsä ja taitoihinsa. Kielitaito on ainakin isolta osalta ulkomailla kasvamisen seurausta, mutta entäpä lähetyslapsen tuntuma siitä, että uusiin ihmisiin on helppo tutustua? Sosiaalinen kompetenssi perustuu osittain juuri monipuolisille kokemuksille erilaisista sosiaalisista tilanteista. Näitä lähetyslapsitausta on tarjonnut runsaasti. Kuitenkin monia sosiaalisen kompetenssin osa-alueita pidetään myös synnynnäisinä kykyinä. Jokainen ihminen on kokonaisuus, johon ovat vaikuttaneet niin heidän synnynnäiset perinnölliset taipumuksensa kuin ympäristön vaikutuskin – näin myös lähetyslapsen tapauksessa. Hänellä vain erilainen kasvukulttuuri ja elinympäristön muutokset tuovat oman lisänsä tähän tasapainoiluun.

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy myös Salmivallin (2005, 119–122) tutkimus vertaissuhdeskeemojen merkityksestä lasten vuorovaikutustavoitteissa. Tämän teorian pohjalta näyttäisi siltä, että kolmannen kulttuurin kasvattien positiivista käsitystä myös itsestään, mutta ennen kaikkea vertaisistaan, olisi ruokittava ja rohkaistava: etenkin kun tällä alueella on tutkimuksen piirissä todettu monilla näistä lapsista ongelmia.

Ylimielisyys ei ole hyvä lähtökohta vertaissuhteille, mutta juuri siihen monet kolmannen kulttuurin kasvatit tuntuvat sortuvan. (Ks. Pollock & Van Reken 2001.) Omat vaikeuteni asettua suomalaisten vertaisten joukkoon johtuivat kenties osaltaan juuri tästä, kun taas tutkimushenkilöni, joka on suhtautunut luokkatovereihinsa innostuneesti ja kiinnostuneesti, tuntuu löytäneen ystäviä helpommin. Iälläkin saattaa olla merkitystä, sillä varsinkaan kolmannella luokalla lasten kaverisuhteet ja asema luokassa eivät ole vielä välttämättä vakiintuneet (ks. Laine 2005, 155–157).

Lähetyslapsen ehkä tavanomaisia kymmenvuotiaita suurempaan ”kypsyyteen”, kykyyn eritellä ja kielentää kokemuksiaan, on melko varmasti ollut taustallaan vaikutusta. Monet kolmannen kulttuurin kasvatit ovat tottuneita olemaan paljon aikuisten seurassa, jolloin heidän sanavarastonsa ja tapansa keskustella on saanut aikuismaisia vaikutteita. Tämä tietenkin kuulostaa aikuisesta haastattelijasta kypsältä ja sujuvalta puheelta, vaikka saattaakin luokkatovereista vaikuttaa huvittavalta tai ylimieliseltä. (Ks. myös Pollock & Van Reken 2001.) On merkillepantavaa, että tässä tutkimuksessa lähetyslapsen ensimmäisen koulun luokkatoverit eivät vastauksissaan juurikaan tuoneet ilmi lähetyslapsen arkipuheen ongelmia, vaikka lähetyslapsi itse olikin huomannut vertaisten omastaan poikkeavan kielenkäytön. Ehkä koulussa ollaan niin tottuneita kuulemaan monenlaista suomea, että lähetyslapsen kieli ei sen vuoksi särähtänyt erityisemmin luokkatovereiden korvaan.

Ensimmäisessä koulussa oli totuttu maahanmuuttajiin ja näkyvään erilaisuuteen, joten siellä oli kenties parempia malleja ulkomailta tulleiden oppilaiden sopeuttamiseen ja toiseuden käsittelyyn. Toisessa koulussa lähetyslapsi ei koe tullessa samalla tavalla kohdatuksi. Tässä valossa pitäisin tärkeänä, että palaaajia rohkaistaisiin jakamaan kokemuksiaan, sillä se näyttäisi edistävän heidän sopeutumistaan. Heille olisi hyvä antaa mahdollisuuksia kertoa elämästään ja toiseudestaan, mikäli he niin haluavat. Erityisen tärkeää tämä on heti paluun jälkeen, mutta on muistettava, että lähetyslapsen toiseus ei sinänsä koskaan katoa, vaikka se siirtyisikin vuosien myötä entistä enemmän kätköön. Lähetyslasten yksilölliset erot on kuitenkin huomioitava. Kaikki eivät halua olla luokan edessä suuna päänä. Toisaalta, mikäli luokkatovereiden asenteet ovat samanlaisia muuallakin Suomessa, täytyy aremmista paluumuuttajaoppilaista pitää hyvää huolta, jotta he eivät jää vain sivustakatsojiksi, vaan pääsevät osallisiksi luokkakavereiden leikkeihin ja oppimaan suomalaista kaverikulttuuria. (Ks. Salmivalli 2005; Tikka 2004).

Tulevana opettajana näen, että yhteisöllisen ja kannustavan ilmapiirin luominen luokkaan on suurelta osin opettajan vastuulla (ks. esim. Kauppila 2006; Laine 2005). Uuden oppilaan tulo luokalle on haaste, johon luokkatovereita kannattaisi valmistaa sekä ryhmä- että yksilötasolla. Tutustumiseen ja ryhmäytymiseen varattu aika maksaa myöhemmin itsensä oppimistuloksissa takaisin, kun kaikki kokevat olevansa tärkeitä ryhmän jäseniä ja haluavansa antaa panoksen yhteiseen työskentelyyn (ks. esim. Schmuck & Schmuck 2001). Opettajan tulisi erityisesti kannustaa hiljaisempiinkin uusiin oppilaisiin tutustumista. Esimerkiksi joku luotettava nimitetty tutor-oppilas voisi ensimmäisinä päivinä ja viikkoina olla oppilaalle isona apuna (ks. Pollock & Van Reken 2001). Tämä ei sinänsä koske vain ulkomailta tulevien lapsia. Jokainen uusi oppilas tarvitsee tukea ja apua luokalle sopeutuakseen. Jo muutto kunnasta toiseen on lapsen elämässä iso asia ja siirtyminen Länsi-Suomen ruotsinkieliseltä alueelta jonnekin itärajan tuntumaan voi aiheuttaa pienen kulttuurishokin vaikka pysytäänkin saman maan rajojen sisäpuolella (ks. esim. Pina-Jenkins 2008). Ulkomailta tuleva on vielä enemmän ”hukassa” monissa suomalaisille itsestään selvissä tilanteissa, kuten vaikkapa kouluruokailussa. Tähän voisi luokkatovereitakin olla hyvä valmistaa, mikäli vain perhe ja lapsi antavat siihen luvan. Kulttuuritietouden kartuttaminen auttaa ehkäisemään ennakoimattomien kulttuuristen yhteentörmäysten ikäviä vaikutuksia, kun toiseudesta johtuvia virheitä ei pidetä suoralta kädeltä lapsen henkilökohtaisena tyhmyytenä tai outoutena, vaan ne osataan liittää oikeaan yhteyteensä, kolmannessa kulttuurissa kasvamiseen.

Sain tässä tutkimuksessa purettua esiin joitain näkökulmia lähetyslapsen ja vertaisten vuorovaikutuksesta etenkin toiseuden näkökulmasta. Aineisto oli laadukasta ja siinä näkyi monenlaisia tärkeitä teemoja. Lisätutkimukselle olisi kuitenkin vielä tilaa. Esimerkiksi hiljattain suomalaiseen kouluun palanneen lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa vuorovaikutuksen observointi olisi kiinnostavaa: pääsisi kenties näkemään sellaista, mitä oppilaat eivät itse osaa tai halua sanallistaa. Luokan vuorovaikutussuhteiden ja vertaissuhteiden kartoittamisessa sosiometriset mittaukset todennäköisesti antaisivat mielenkiintoista tietoa luokan vanhojen ja uusien jäsenten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, ryhmään kuulumisesta ja ystäväsuhteista. Opettajien kanssa käymäni lyhyet keskustelut puolestaan antoivat olettaa, että heilläkin olisi paljon kerrottavaa. Kattavamman otannan ja isomman aineiston avulla puolestaan voisi testata nyt luotujen mallien pätevyyttä laajemmassa kontekstissa. Tutkittavaa olisi tällä saralla

vielä paljon jäljellä – etenkin Suomessa tutkimusta on tehty vasta varsin vähän. Graduaiheita kolmannen kulttuurin kasvattien ja vertaissuhteiden tutkimuksen piirissä siis riittäisi.

8.3 Eettistä pohdintaa

Tutkimusprosessin aikana tutkimushenkilön varjeleminen on mietityttänyt minua monelta eri kannalta. Yhtäältä anonymiteetin säilyttäminen etenkin luokkatovereiden keskuudessa on antanut miettimisen aihetta, ja siihen olen onneksi voinut paljon itsekin vaikuttaa. Toisaalta riskinä olisi myös voinut olla, että luokkatoverit olisivat puhuneet lähetylapsesta negatiiviseen sävyyn. Miten silloin olisin varjellut lähetylasta? Olisiko hänen pitänyt saada tietää, mitä hänestä puhuttiin? Miten olisin huolehtinut siitä, ettei tämä tieto olisi heijastunut hänen toverisuhteisiinsa ikävällä tavalla? Luokkakavereiden henkilöllisyyden salaaminen lähetylapselta olisi ainakin nykyisessä koulussa ollut haastavaa, koska haastattelin vain kahta lähetylapsen itsensä ehdottamaa oppilasta ja heitäkin koulupäivän aikana niin, että heidät kutsuttiin haastatteluun varsin julkisesti.

Isompi otanta, jossa lähetylasten ja luokkatovereiden kertomuksia ei olisi suoraan yhdistetty toisiinsa, olisi osittain poistanut tutkimushenkilön varjelemisen ongelman ja lisännyt yleistettävyyttä, mutta samalla kahden ihmisen välisen suhteen tutkiminen olisi käynyt mahdottomaksi. Olenkin tyytyväinen siitä, että tutkimuksessa on voitu tarkastella vuorovaikutussuhdetta molempien osapuolten näkökulmasta. Olisin jopa toivonut voivani syventää vielä enemmän vertaisten osuutta tutkimuksessa ja tarkastella lähemmin heidän kokemuksiaan kohtaamisesta, mikä oli alkuperäinen lähtökohtani. Ehkä teen aiheesta aikanaan pro gradu -työn, jotta saan tutkittua sitä puolta paremmin.

Ennen tutkimuksen aloittamista pohdin seuraavia kysymyksiä: Voiko lähetylapsen ja hänen luokkatovereidensa vertaissuhteiden tutkimisesta olla haittaa eri osapuolille? Jos voi, niin miten siitä tutkijana vastaan? Onko tutkimuksesta oikeasti hyötyä ja lisääkö se todella ymmärrystä näkymättömästä toiseudesta? Vai lisääkö tietoa vain tuskaa? Nyt tutkimuksen tehtyäni, olen varma siitä, että eettinen pohdinta tutkimuksen aikana auttoi minua käsittelemään arkaa aihetta herkemmin ja valvomaan omaa toimintaani haastatteluissa ja raportoinnissa valppaammin.

Myös omaa lähetylapsitaustaani pidän tutkimuksen kannalta etuna, sillä se on auttanut minua hahmottamaan syvemmin teoreettista viitekehystä ja aiheen tutkimiseen liittyviä ongelmia. Taustani on helpottanut tutkimushenkilön luottamuksen saavuttamista, minkä vuoksi koen olevani hänelle erityisessä vastuussa. Kolmannen kulttuurin kasvatteihin itsekin kuuluvana haluan pyrkiä totuudenmukaisuuteen kaikkia niitä kohtaan, jotka ovat aiheesta kiinnostuneita.

Myönnän, että omat kokemukseni ovat monella tapaa vaikuttaneet tutkimusprosessin taustalla, esimerkiksi haastattelurunkoa laatiessani. Analyysiprosessissa pidin kuitenkin aineiston koko ajan ensisijaisessa asemassa ja sekä teorian että omat kokemukseni jätin taka-alalle. Kokoavien mallien (kuviot 3 ja 4, 41–43) osalta voin todeta samaistuvani tuloksiin, mutta se ei mielestäni kyseenalaista niiden luotettavuutta. Tutkimushenkilöni kokemukset ovat niitäkin muodostaessa olleet keskeisiä, ja haastatteluissa ilmenneet asiat istuvat hyvin malleihin. Mikäli omatkin kokemukseni sopivat kuvaan, todistaa se korkeintaan hieman laajemmasta yleistettävyydestä: olenhan itsekin lähetylapsi ja minun kokemukseni paluusta ovat myös aitoja – ja sitä paitsi poikkeavat tutkimushenkilöni kokemuksista jonkin verran.

Tutkimus on toteutettu pyrkien mahdollisimman eettiseen ja rehelliseen toimintaan. Tutkimustulokset osoittavat, että näkymätön toiseus voi joissain tapauksissa muodostua eräänlaiseksi haasteeksi lähetylapsen vertaissuhteissa: henkilö, ei voi kokea olevansa tovereidensa parissa täysin tunnettu, jos hän kätkee omaa konkreettista toiseuttaan ja ei halua tai kykene näyttämään henkistä toiseuttaan – jokin osa hänestä jää piiloon ja näkymättömäksi. Toisaalta vertaisten voi ehkä olla vaikea käsittää toiseuden merkitystä lähetylapsen elämässä, jos se ei konkreettisesti juuri näy ulospäin. Joukkoon liittymiseen ja ystävystymiseen vaikuttavat näkymättömän toiseuden lisäksi muutkin seikat, joista tärkeimpiä ovat uutena luokkaan tulevan lähetylapsen oma sosiaalinen kompetenssi sekä luokkatovereiden yleinen suhtautuminen uusiin oppilaisiin. Toivottavasti tutkimuksen tuottama tieto yhden lähetylapsen sopeutumiseen vaikuttaneista tekijöistä ei jää turhaksi vaan kotimaahan palaavat perheet, opettajat ja muut kolmannen kulttuurin kasvatin lähipiiriin kuuluvat henkilöt voivat hyödyntää tuloksia pohtiakseen, miten kykenisivät parhaiten helpottamaan erilaisten yksilöiden paluuprosessia ja edistämään rakentavien vertaissuhteiden muodostamista.

LÄHTEET

- Black, S. J. & Gregersen, H. B. 1999. So you're coming home. San Diego (CA), USA: Global Business Publishers
- Cullingford, C. & Gunn, S. (Ed.) 2005. Globalisation, Education and Culture Shock. England: Ashgate Publishing Limited
- FINLEX. Kotikuntalaki (1994/201). Internet-lähde. Viitattu 25.5.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19940201>
- Fail, H., Thompson, J. & Walker, G. 2004. Belonging, identity and Third Culture Kids: Life histories of former international school students. *Journal of Research in International Education* 3 (3), 319–338. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 25.5.2011. <http://jri.sagepub.com/content/3/3/319.full.pdf+html>
- Grant, C. & Ladson-Billings, G. 1997. *Dictionary of Multicultural Education*. Pheonix: The Oryx Press
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa Karila K., Alasuutari M., Hännikäinen M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11–16
- Kauppila R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. PS-kustannus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus
- Korkiasaari, J. 2003. Suomalaiset maailmalla. Katsaus Suomen siirtolaisuuteen kautta aikain. Turku: Siirtolaisinstituutti. Internet-lähde. Viitattu 25.5.2011.
http://www.migrationinstitute.fi/articles/003_Korkiasaari.pdf
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan
- Marttinen, A.-C. 1992. *Matkalaukkulapset*. Kirjaneliö. Suomen Lähetysseuran julkaisu.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.
- Pina-Jenkins, F. 2008. *Lifestories of Frequent Geographical Relocation During Childhood and Adolescence*. Thesis: Master of Education. University of Saskatchewan. Saskatoon, Canada.
- Pollock, D. & Van Reken, R. 2001. *Third Culture Kids: The Experience of Growing up among Worlds*. London, Great Britain: Nicholas Brealey Publishing Limited

- Rinne, R., Kivirauma, J. ja Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY
- Salakka, M. 2002. Oppilaan kätketty ja näkyvä toiseus haasteena opettajan reflektiiviselle oppimiselle. Teoksessa Räsänen ym. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. 189–205. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 25.5.2011.
<http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/html/t1781.html>
- Salakka, M. 2006. Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puheet. Paluusokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa. Viitattu 25.5.2011.
<http://herkules oulu.fi/isbn9514279670/isbn9514279670.pdf>
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus
- Schmuck R. & Schmuck P. 2001. Group Processes in the Classroom. New York, USA: McGraw-Hill Higher Education
- Suárez-Orozco, M. M. (Ed.) 2007. Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education. Berkley, USA: University of California Press
- Talib, M.-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. A7:2000. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy
- Tervonen, J. 2004. Lähden siis iloisin, mutta samalla haikein ja surullisin mielin takaisin ”kotiin” – Suomeen paluuprosessi matkalaukkulasten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutus laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tikka, I. 2004. Suomalainen lapsi maailmalla: kolmannen kulttuurin kasvatit. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Tilastokeskus. Väestö. Muuttoliike. Käsitteet ja määritelmät. Internet-lähde. Viitattu 12.1.2010. <http://tilastokeskus.fi/til/muutl/kas.html>
- Tilastokeskus. Maahan- ja maastamuuttaneet iän ja sukupuolen mukaan alueittain 1987–2010. Internet-lähde. Viitattu 25.5.2011.
http://pxweb2.stat.fi/Database/StatFin/vrm/muutl/muutl_fi.asp

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Van Reken, R. 1996. Religious Culture Shock. Teoksessa Smith, C. (Ed.) Strangers at home. Essays on the effects of living overseas and coming “home” to a strange land. New York: Aletheia Publications, 81–98.
- Ward, T. 1989. The MK's Advantage: Three Cultural Contexts. Teoksessa Echerd, P. & Arathoon, A. (Ed.) Understanding and Nurturing the Missionary Family. Pasadena, CA: William Carey Library, 57.
- Wells, C. G. 1999. Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press

LIITE 1. LÄHETYSLAPSEN HAASTATTELURUNKO

Tutkimushenkilö on 10-vuotias tyttö, joka palannut Suomeen syksyllä 2009 asuttuaan vajaan 4 vuotta ulkomailla maassa, jossa hänen vanhempansa olivat lähetystyössä. Ulkomailla hän kävi kansainvälistä koulua, mutta aamupäivisin myös suomalaista koulua. Ulkomaanjakson aikana perhe kävi Suomessa 2 kertaa. Suomalaiseen kouluun lapsi meni ensimmäistä kertaa syksyllä 2009, kolmannelle luokalle ja hän oli siellä lukuvuoden 2009-2010. Perhe muutti ennen tämän lukuvuoden alkua toiselle puolelle kaupunkia, joten tytön koulukin vaihtui. Nykyistä kouluaan hän on käynyt siis tämän lukuvuoden alusta saakka.

Esittäytyminen

”Mä oon Maaria ja opiskelen yliopistossa luokanopettajaksi. Mä oon asunu kanssa pienenä ulkomailla, mä olin kolme kun meidän perhe lähti asumaan Nepaliin ja sitten me palattiin Suomeen kun mä olin kakstoistavuotias ja mä menin kuudennelle luokalle. Mä haluaisin haastatella sua, koska musta olis kiva kuulla, miltä susta on tuntunut tulla takasin Suomeen, kun on ensin asunu niin monta vuotta muualla. Jokaisella meistä lähetyslapsista on nimittäin omanlaisensa kokemus ja jokaisen tarina on tärkeä. Mä siis kysyn ensin vähän Oseaniassa elämisestä ja kavereista, sitten sieltä lähdöstä ja sitten paluusta Suomeen. Mä kysyn sun koulusta ja kavereista täällä ja miltä susta on tuntunu tutustua sun suomalaisiin luokkatovereihin ja miltä ne ylipäänsä susta vaikuttaa. Ja kun sä oot vaihtanu nyt koulua, niin mä kysyn sekä sun edellisestä että uudesta koulusta. Sopiiko?”

Tutkimushenkilö esittäytyy

1. Kerro lyhyesti kuka sinä olet.

Elämä Oseaniassa

2. Miltä tuntui aikoinaan muuttaa Oseaniaan? Muistatko sitä?
3. Minkälaista oli asua Oseaniassa?
 - a) Minkälaista koulua kävit siellä?
 - kv koulu (englanniksi?)
 - Suomi-koulu
 - Miten koulunkäynti siellä oli erilaista kuin Suomessa? Mitkä asiat oli samanlaisia?
 - b) Minkälaisia kavereita sulla oli siellä?
 - Mitä juttuja te tykkäsitte tehdä kavereiden kanssa?
 - Mistä te juttelitte? Millä kielellä?
 - Mitä leikkejä te leikitte?
 - c) Miten te piditte yhteyttä Suomeen?

- sukulaisiin
- ystäväperheisiin
- kavereihin ?
- Mitä äiti ja isä kertoi Suomesta? Entä muut suomalaiset?
- Minkälaista oli käydä lomilla Suomessa?
 - Mitä te teitte?
 - Mitä jäi mieleen?
 - Ketä te tapasitte?
- Kenen kanssa puhuit Oseaniassa suomea?
- d) Mikä oli Oseaniassa kivointa? Mikä oli ikävintä?

Lähtö/paluun alkutunnelmat

4. Miltä tuntui lähteä Oseaniasta ja ”palata” Suomeen?

- a) Miten valmistauduitte paluuseen Oseaniassa ?
 - Mistä juttelitte perheen kesken?
 - Puhuttiinko koulussa Suomesta tai siitä minkälaista on palata ja jos, niin mitä?
 - Minkälaisia läksiäisiä teillä oli?
- b) Miltä tuntui lähteä?
 - jättää koti ja kaverit
 - Onko Oseaniaan ikävä? Mitä asioita kaipaavat?
 - Oletko pitänyt yhteyttä niihin kavereihin, joita sulla siellä oli? Miten?
- c) Oliko kiva tulla Suomeen? Miksi/miksi ei? Miltä se paluu tuntui?
- d) Mitä ihmiset Suomessa kysyi/sanoi kun te palasitte?
 - Mitä vastasit?
 - Onko kivaa kertoa Oseaniasta? Mitä yleensä kerrot?
- e) Oliko teillä koti Suomessa odottamassa?
 - Oliko sulla kodin läheltä kavereita, jotka tunsit jo ennestään?

Ensimmäinen suomalainen koulu

5. Millaista oli tulla ensimmäistä kertaa ”oikeaan” suomalaiseen kouluun?

- a) Miten valmistauduit ensimmäiseen koulupäivään Suomessa? Muistatko?
 - Tulitko kouluun heti lukuvuoden alusta?
- b) Millaisia asioita mietit ennen ensimmäistä koulupäivää (jos muistat)?

- Mitä sä toivoit tai odotit?
 - Mikä huolestutti?
 - Tunsitko ketään luokkatoveria?
- c) Miltä tuntui ekan päivän jälkeen?
- Mikä oli susta yllättävää suomalaisessa koulussa?
 - Mitkä asiat suomalaisessa koulussa oli erilaisia kuin Oseaniassa?
 - Miltä luokkakaverit tuntui?
 - Miltä ope tuntui?
 - Oliko luokassa/koulussa joku, joka kertoi sinulle, missä kaikki oli, ja mitä piti tehdä, jos et tiennyt?
 - Keneltä pyysit apua, jos tarvitsit?
 - Mitä teit välkällä?
 - Kenen kanssa istuit? Millainen sun vieruskaveri oli?
6. *Miltä ekan Suomen koulun luokkakaverit tuntui ja millaisia kavereita sait?*
- a) Miten sä tutustuit sun luokkakavereihin?
- Oliko luokassa jotain yhteistä tutustumista? Millaista?
 - Mitä sä kerroit sun luokkakavereille itsestäsi?
 - Tuntuiko susta, että muut oli kiinnostuneita susta ja halusi tutustua? Miksi/miksi ei?
 - Tuliko joku juttelemaan sun kanssa esim. välkällä?
 - Pyysikö joku mukaan leikkiin?
 - Tiesikö sun luokkatoverit jo ennestään jotain Oseaniasta?
 - Kerro, miten sun luokkatoverit otti sut huomioon.
 - Koitko kuuluvasi joukkoon? Miksi/miksi et?
 - Teitkö itse jotakin, jotta sopisit paremmin joukkoon? Mitä?
 - Kuvaile sun ekan Suomen koulun luokkakavereita.
 - Minkälaisissa asioissa/tilanteissa sun oli vaikea ymmärtää sun luokkatovereita?
 - Mitä arvelet luokkatovereittesi ajatelleen sinusta?
- b) Kuinka pian sä sait kavereita ekasta koulusta ja oliko se helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Mitä sä teit, jotta sä olisit saanu kavereita?
 - Montako kaveria sulla oli?
 - Mitä sä teit kavereiden kanssa?

- Mistä sun kaverit jutteli? Mistä sä juttelit niiden kanssa?
 - Kerroitko sä juttuja Oseaniasta? Miten kaverit suhtautu niihin?
 - Minkälaisia uudet kaverit oli verrattuna Oseanian kavereihin?
 - Mitä sä ajattelisit, että nämä kaverit kertois susta, jos mä kysyisin niiltä millainen sä oot?
- c) Mistä muualta sä sait kavereita kuin koulusta? Miten? Minkä ikäisiä he ovat?
- d) Oletko sä pitäny yhteyttä ekan Suomen koulun kavereihin? Miten?
- Entä niihin muihin kavereihin, joita sulla oli silloin sinä ekana vuonna takas Suomessa?

Toinen koulu

7. *Miltä tuntui vaihtaa koulua?*

- a) Miltä tuntui kun piti muuttaa ja vaihtaa koulua?
- b) Mitä asioita sä mietit ennen ensimmäistä koulupäivää nykyisessä koulussa?
- Tunsitko ketään uuden koulun luokkakaveria?
 - Tuntuiko samalta kuin silloin kun tulit edelliseen kouluun vai erilaiselta? Miten?
- c) Miltä tuntui ekojen koulupäivien jälkeen tässä uudessa koulussa?
- Mitkä asiat uudessa koulussa oli erilaisia kuin edellisessä?
 - Entä mitkä asiat oli erilaisia kuin Oseaniassa?
 - Miltä uudet luokkakaverit tuntui?
 - Miltä ope tuntui?
 - Oliko luokassa/koulussa joku, joka kertoi sinulle, missä kaikki oli, ja mitä piti tehdä, jos et tiennyt?
 - Keneltä pyysit apua, jos tarvitsit?
 - Mitä teit välkällä?
 - Kenen kanssa istuit?
8. *Miltä tämän koulun luokkakaverit on tuntunu ja millaisia kavereita olet saanu?*

- a) Miten sä oot tutustunu sun luokkakavereihin?
- Onko luokassa ollut jotain yhteistä tutustumista? Millaista?
 - Mitä sä oot kertonu sun luokkakavereille itsestäsi?
 - Tuntuuko susta, että muut on kiinnostuneita susta ja on halunnu tutustua? Miksi?
 - Oletko kertonu luokkatovereillesi Oseaniasta?
 - Tiesikö sun luokkatoverit jo ennestään jotain siitä?

- Koetko sä jo kuuluvasi joukkoon? Miksi?
 - Miten muut ottaa sut huomioon?
 - Erotutko sä joukosta jollain tavalla? Miten ja miksi?
- Kuvaile sun nykyisiä luokkakavereita.
 - Mitä niiden juttuja sun on vaikea ymmärtää?
 - Mitä ne ei tajua, mitä sä tiedät?
- Mitä arvelet luokkatovereidesi ajattelevan sinusta?
- b) Kuinka pian sä sait kavereita tästä koulusta? Millaista kavereiden saaminen on ollut verrattuna ekaan Suomen kouluun?
 - Mitä sä olet tehny saadaksesi kavereita?
 - Montako kaveria sulla on tästä koulusta?
 - Mitä sä teet kavereiden kanssa?
 - Mistä sun kaverit juttelee? Mistä sä juttelet niiden kanssa?
 - Kerrotko sä juttuja Oseaniasta? Miten kaverit suhtautuu niihin?
 - Minkälaisia sun nykyiset kaverit on verrattuna Oseanian kavereihin?
 - Entä ekan koulun kavereihin?
 - Miten sä arvelet, että sun nykyisen luokan kaverit kuvailisi sua? Mitä ne kertois susta, jos mä kysyisin?
- c) Mistä muualta oot saanu muuton jälkeen uusia kavereita kuin koulusta? Minkä ikäisiä?

Yhteenveto

9. *Miltä tuntuu asua Suomessa tällä hetkellä?*

- a) Mikä koulussa on tällä hetkellä kivaa, mikä kurjaa?
- b) Mistä koulusta sä oot tykänny kaikkein eniten? Miksi?
- c) Kuka on sun paras kaveri? Miksi?
 - Missä ja miten sä oot tutustunu siihen?
- d) Mikä Suomessa on kivointa, mikä ikävintä?

Luokkatovereiden haastattelusta

10. *Mitä sä ajattelet siitä, että mä haastattelin sun luokkakavereita?*

- a) Huolestuttaako siinä joku?
- b) Mitä mun pitäisi ottaa huomioon?
- c) Mitä sun mielestä olisi tärkeää kysyä niiltä?

LIITE 2. HAASTATTELURUNKO ENSIMMÄISEN KOULUN LUOKKATOVEREILLE (PARIHAASTATTELU)

Haastattelun parihaastatteluna kahta luokkatoveria siitä, miten heidän luokkansa ja kaverisuhteensa ovat eläneet sen mukana, kun on tullut uusia oppilaita. Miten uusiin oppilaisiin on suhtauduttu? Ovatko uudet olleet osa ryhmää vai sen ulkopuolella? Ketkä ovat sopeutuneet parhaiten, miten ja miksi? Ja toisaalta, minkälaisia asioita uudet oppilaat ovat tuoneet mukanaan luokkaan? Mikä on muuttunut uusien oppilaiden myötä? Kuka luokalle tulleista on erityisesti jäänyt mieleen? Kenestä tuli jännin ensivaikutelma? Miksi? (Erikoistapauksena ulkomailta luokkaan tulleet oppilaat...) Kysyn myös, miten uusien oppilaiden tulo on vaikuttanut haastateltavien omiin kaverisuhteisiin.

Esittäytyminen

Olen Maaria ja opiskelen yliopistossa luokanopettajaksi. Mua kiinnostaa se, miten luokka ja sen kaverisuhteet elää sen mukana, kun luokkaan tulee uusia oppilaita. Teiltä mä haluaisin kuulla siitä, mitä teidän luokassa on tapahtunut, kun luokkaan on tullut uusia oppilaita: miten uudet on otettu vastaan, minkälaisia ensivaikutelmia uusista syntyi, ketkä tuntui alusta asti sopeutuvan hyvin ja ketkä luokalle tulleista on eniten vaikuttanut teidän luokkaan. Lopuksi mä kysyn myös siitä, miten uudet on vaikuttanu teidän omiin kaverisuhteisiin.

Keitä olette?

1. *Kertokaa lyhyesti keitä te olette.*
2. *Mistä asti te olette ollu tällä luokalla?*
 - Ootteko te koskaan vaihtanu koulua?

Kertokaa luokastanne

3. *Minkälainen teidän luokka on noin yleisesti ottaen? Kuvailkaa luokkaanne.*

- a) Minkälainen henki teidän luokassa on?
 - Miten teidän luokassa käyttäydytään? (Kiroillaanko?)
 - Kiusataanko teidän luokassa ketään, tai nauretaanko jollekulle?
- b) Teettekö te paljon asioita yhdessä koko luokan kesken vai pienissä porukoissa?
 - Minkälaisia porukoita teidän luokassa on?
 - Onko sellaisia, jotka ei kuulu mihinkään porukkaan?
- c) Onko kaikilla teidän luokassa joku kaveri?
 - Entäpä paras kaveri?

- Onko teillä itsellä paras kaveri luokassa?

Uudet oppilaat luokassa

4. *Montako oppilasta teidän luokalle on tullut uutena tähän mennessä epusta lähtien? Minä vuosina?*
 - a) Miten te valmistaudutte luokassa uusiin oppilaisiin?
 - Onko ope kertonut uusista oppilaista ennen niiden tuloa? Mitä?
 - b) Sopeutuuko uudet oppilaat usein hyvin teidän luokalle?
 - Ketkä sopeutui kaikkein parhaiten? Miksi?
 - Onko joku jäänyt vähän syrjään tai ryhmän ulkopuolelle? Miksi?
5. *Miten teidän luokkalaiset on suhtautunut uusiin oppilaisiin?*
 - a) Ketkä teidän luokassa haluaa yleensä tutustua uusiin oppilaisiin? Miksi?
 - b) Leikkiikö ja jutteleeko kaikki uusien oppilaiden kanssa?
 - c) Miten teidän luokassa otetaan uudet oppilaat huomioon?
6. *Ensivaikutelmista*
 - a) Kuka tai kenen tulo on jäänyt teille erityisesti mieleen? Miksi?
 - b) Mitä uudet oppilaat kertoi alussa itsestään?
 - c) Millaisissa jutuissa uudet on ensin ollu vähän pihalla?
 - Onko uusien oppilaiden välillä ollu eroja?
7. *Mitä uusien oppilaiden kanssa on kiva tehdä?*
 - a) Mistä uusien oppilaiden kanssa on kiva jutella?
 - b) Minkälaisia uusien oppilaiden juttuja on kiva kuulla? Mikä on ollut hausointa?
8. *Mistä teidän luokkaan on tullut uusia oppilaita?*
 - a) Onko teidän luokkaan tullut oppilaita ulkomailta?
 - b) Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja ulkomailta tulleiden ja ihan Suomesta tulleiden välillä on?
9. *Miten uudet oppilaat on muuttanu teidän luokkaa?*
 - a) Minkälaisia muutoksia kaverisuhteisiin tuli?
 - b) Miten uudet oppilaat on vaikuttanu teidän luokan henkeen?
 - c) Miten uudet oppilaat on muuttanu teidän koulutyöskentelyä?
 - d) Mitä uutta tietoa tai taitoa uusien oppilaiden mukana tuli?
10. *Ketkä uudet oppilaat on eniten vaikuttanu teidän luokkaan?*
 - a) Ketkä on ollu kiinnostavimpia? Miksi?
11. *Mikä uusien oppilaiden tulemisessa on mukavaa, mikä ärsyttävää?*

- a) Miltä teistä tuntuu, kun luokkaan tulee uusia oppilaita?

Teidän kaverit

12. *Miten uusien tulo on vaikuttanu teidän kaverisuhteisiin?*

- a) Oletteko te saanu kavereita uusista oppilaista? Parhaita kavereita?

13. *Millaisiin uusiin oppilaisiin on ollut helpointa tutustua? Miksi?*

- a) Onko joku, jonka kanssa te olisitte ystäväystyneet tosi pian?
- Miten? Miksi? (Ope kertoi että tutustuitte hyvin esim. luokallanne olleeseen ---...)
- b) Mitä te olette tehny tutustuaksenne uusiin oppilaisiin?
- c) Onko sillä väliä onko se samanlainen kuin te vai erilainen?
- Haittaako erilaisuus? / Mikä erilaisuudessa viehättää? / Millaisissa asioissa on tärkeä olla samanlainen?

14. *Onko teillä kavereita teidän luokan ulkopuolelta?*

- a) Ketä? Miten olette tutustuneet?
- b) Miten tapaatte/pidätte yhteyttä?

LIITE 3. HAASTATTELURUNKO TOISEN KOULUN LUOKKATOVEREILLE (PARIHAASTATTELU)

Haastattelen parihaastatteluna kahta luokkatoveria siitä, miten heidän luokassaan on suhtauduttu uusiin oppilaisiin ja minkälaisia asioita uudet oppilaat ovat tuoneet mukanaan ja toisaalta myös, mikä on muuttunut uusien oppilaiden myötä. Miten he kuvailevat uusia oppilaita? Miten heidän luokassaan muut kuvaavat uusia oppilaita? Ovatko uudet osa ryhmää vai sen ulkopuolella? Miten ja miksi? Ovatko haastateltavat itse ikinä vaihtaneet koulua? Kysyn myös toverisuhteista luokassa sekä heidän omista kaverisuhteistaan ja siitä, miten ja missä vaiheessa he ovat kavereihinsa tutustuneet. Millaisia ajatuksia omat kaverit herättävät?

Esittäytyminen

Olen Maaria ja opiskelen yliopistossa luokanopettajaksi. Mua kiinnostaa se, miten luokkakaverit toimii keskenään ja se, miten koulussa saadaan kavereita. Yhtenä osana sitä, mä haluaisin kuulla teiltä, mitä tapahtuu, kun luokkaan tulee uusia oppilaita: miten teidän mielestä uudet oppilaat sopeutuu luokkaan ja miten luokka puolestaan ottaa huomioon uudet oppilaat.

Keitä olette?

1. *Kertokaa lyhyesti keitä te olette.*
2. *Mistä asti te ootte ollu tällä luokalla?*

- Ootteko te koskaan vaihtanu koulua?

Kertokaa luokastanne

3. *Minkälainen teidän luokka on? Kuvailkaa luokkaanne.*
 - a) Minkälainen henki teidän luokassa on?
 - b) Teettekö te paljon asioita yhdessä koko luokan kesken vai pienissä porukoissa?
 - Minkälaisia porukoita teidän luokassa on?
 - Onko sellaisia, jotka ei kuulu mihinkään porukkaan?
 - c) Onko kaikilla teidän luokassa joku (paras) kaveri?
 - d) Kiusataanko teidän luokassa ketään, tai nauretaanko jollekulle?
 - Miten? Miksi? Millaisista asioista?

Uudet oppilaat luokassa

4. *Montako uutta oppilasta teidän luokkaan on tullut tänä lukuvuonna?*
 - *Entä edellisenä?*
 - a) Mistä uudet oppilaat on tullu?
 - b) Valmistauduutteko te luokassa uusiin oppilaisiin?
 - Kertoiko ope uusista oppilaista ennen niiden tuloa? Mitä?
 - c) Mitä uudet oppilaat kertoi alussa itsestään?
5. *Miltä teistä tuntuu, kun luokkaan tulee uusia oppilaita?*
 - a) Milloin uudet oppilaat on mukavia?
 - b) Onko sellaisia tilanteita, joissa harmittaa, kun tulee uusia oppilaita?
6. *Miten muut teidän luokkalaiset suhtautuu uusiin oppilaisiin?*
 - a) Ketkä teidän luokassa haluaa yleensä tutustua uusiin oppilaisiin? Miksi?
 - b) Leikkiikö kaikki uusien oppilaiden kanssa?
 - c) Miten teidän luokkalaiset puhuu uusista oppilaista?
 - d) Miten teidän luokassa otetaan uudet oppilaat huomioon?
7. *Minkälaisissa asioissa uusista oppilaista huomaa, että ne ei ole ollu teidän luokalla aina?*
 - a) Millaisissa asioissa uudet oppilaat on erottunu teidän luokassa?
 - Onko se haitannu?
 - b) Millaisissa asioissa uusia oppilaita pitää aluksi auttaa?
 - c) Millaisissa jutuissa uudet on usein vähän pihalla?
 - Onko uusien oppilaiden välillä ollu eroja?

8. *Miten uudet oppilaat on muuttanu teidän luokkaa?*
- a) Minkälaisia muutoksia kaverisuhteisiin on tullu?
 - b) Miten uudet oppilaat on vaikuttanu teidän luokan henkeen?
 - c) Miten uudet oppilaat on muuttanu teidän koulutyöskentelyä?
9. *Kuvailkaa erikseen kahta/kolmea viimeksi teidän luokkaan tullutta uutta oppilasta.*
- a) Oletteko te tutustunu näihin oppilaisiin hyvin?
 - b) Miten nämä oppilaat on sopeutunu teidän luokalle?
 - c) Onko näillä oppilailla nyt kavereita teidän luokassa?
 - d) Mitä te arvelette, mitä nämä oppilaat ajattelee teidän luokasta?
10. *Mikä uusien oppilaiden tulemisessa on mukavaa, mikä ärsyttävää?*
11. *Mitä neuvoja te antaisitte teidän luokkaan tuleville uusille oppilaille?*
- a) Miten saisi helpommin kavereita?

Teidän kaverit

12. *Montako kaveria teillä on teidän luokalla?*
- a) Milloin ja miten te ootte tutustunu teidän kavereihin?
 - b) Mitä te teette kavereiden kanssa?
 - c) Mistä te juttelette kavereiden kesken?
13. *Onko teidän paras kaveri samalla luokalla?*
- a) Kuka?
 - b) Miten ja milloin olette tutustunu?
 - c) Mitä te teette parhaan kaverin kanssa?
 - d) Onko teidän paras kaveri samanlainen kuin te vai erilainen? Onko se tärkeää?
14. *Mikä on tärkeätä hyvässä kaverissa?*
- a) Mistä te tykkäätte teidän kavereissa?

LIITE 4. SÄHKÖPOSTI LÄHETYSSEURAAAN

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja suunnittelen tekeväni kandidityöni lähetylapsen kokemuksista hänen Suomeen ja suomalaiseen kouluun paluuseensa liittyen sekä erityisesti siitä, miltä luokan uusi oppilas vaikuttaa hänen suomalaisten luokkatovereidensa silmin. Tavoitteenani on kartoittaa, miten opettajat ja suomalaisluokat voisivat parhaiten tukea lähettilapsen paluuta: mitä voimavaroja on olemassa ja mihin asioihin pitäisi kiinnittää erityistä huomiota. Olen itsekkin lähetylapsi ja palasin 12-vuotiaana Suomeen kuudennelle luokalle. Vanhempani olivat Lähetyseuran läheteinä Nepalissa, joten siksi luonnollisesti ajattelin ensin kysyä löytyisikö Lähetyseuran riveistä henkilöitä, jotka voisivat osallistua tutkimukseen.

Toivoisin, että löytäisin tutkimukseen mielellään osallistuvan lähettiperheen, joka on palannut noin viimeisen vuoden sisällä tai tämän lukuvuoden alkajaisiksi/aikana Suomeen, ja jolla olisi alakouluikäinen lapsi. Tärkeää olisi päästä myös haastattelemaan joitakin lapsen luokkakavereita. Heiltä ja heidän vanhemmiltaan pyydän tietenkin tutkimusluvut ja lisäksi järjestän asian koulun ja opettajan kanssa. Tutkimuksen käytännön toteuttamisen kannalta olisi hyvä, jos perhe asuisi ja lapsi kävisi koulua Jyväskylän, Lahden tai Tampereen seudulla. Tarvittaessa myös muut helpohkosti edeltä mainituilta seuduilta (mielellään julkisilla) saavutettavat paikat kävisivät.

Ottaisin mielelläni yhteyttä tutkimuksen tarpeet täyttäviin perheisiin, jotta voisin tarkemmin selittää, mitä kaikkea tutkimukseen sisältyy. Jos yksityisyydensuoja ymmärrettävästi estää teitä lähettämästä minulle perheiden yhteystietoja (sähköposti, puhelin ja postiosoite tai asuinpaikka ja -alue), pyydän teitä ystävällisesti välittämään tämän sähköpostin eteenpäin sopiville perheille. Toivon, että tutkimuksesta kiinnostuneet ottaisivat minuun yhteyttä mielellään viimeistään 1.2.2011. Perheiden yhteystiedot ja tiedustelut pysyvät ilman muuta luottamuksellisina ja tuhoan ne sen jälkeen, kun en niitä enää tutkimukseen tarvitse. Vastaan ilolla kaikkiin heränneisiin kysymyksiin ja yhteyttä saa ottaa, vaikka ei olisikaan varma osallistumisestaan!

Ystävällisin terveisin,

Maaria Lind

Kasvatustieteen ylioppilas
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Sähköposti: maaria.lind@jyu.fi Puhelin: 040 579 1479
Osoite: Taitoniekantie 9 D 102, 40740 Jyväskylä

LIITE 5. TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEN POHJA LÄHETYSLAPSELLE JA HÄNEN VANHEMMILLEEN

Maaria Lind
Kasvatustieteen ylioppilas
Jyväskylän yliopisto

Taitoniekantie 9 D102
40740 Jyväskylä

040 579 1479
maaria.lind@jyu.fi

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen kandiditutkimukseni koulutovereiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvästä aihepiiristä: kotimaahan palanneen lähetylapsen ja hänen suomalaisten luokkatovereidensa kohtaamisen haasteista. Kandityöni ohjaajana toimii erikoistutkija Matti Taajamo (puh. 050 592 3662).

Pyytäisin ystävällisesti teiltä, (*tutkimushenkilön nimi*) ja hänen vanhemmiltaan, lupaa haastatella *tutkimushenkilöä* tutkimusta varten ja mahdollisesti käyttää tutkimuksessa myös muuta *tutkimushenkilön* näyttämää tai tuottamaa aineistoa. Haastattelisin *tutkimushenkilöä* hänen paluuseen liittyvistä kokemuksistaan ja erityisesti hänen suhteestaan luokkatovereihinsa ja kavereihinsa Suomessa. Haastattelun suorittaisin mieluiten kouluajan ulkopuolella, ellette nimenomaisesti toivo toisin. Toivon saavani kerättyä aineiston viikkojen 11–13 välisenä aikana. Aikomukseni on myös haastatella tutkimushenkilön luokkatovereita sekä hänen edellisestä että nykyisestä koulustaan kohdentamatta kysymyksiä suoraan *tutkimushenkilöön*. Näitä haastatteluja varten järjestän koululta, opettajalta ja luokkatovereiden vanhemmilta erilliset luvat.

Sitoudun pitämään tutkimuksen aikana keräämäni aineiston luottamuksellisenä. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on touko-kesäkuu 2011.

Maaria Lind

Jyväskylässä 9.3.2011

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

(*Tutkimushenkilön nimi*) voi osallistua tutkimukseen.

Tutkimushenkilön allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus ja päivämäärä

LIITE 6. TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEN POHJA KOULUILLE

Maaria Lind
Kasvatustieteen ylioppilas
Jyväskylän yliopisto

Taitoniekantie 9 D102
40740 Jyväskylä

040 579 1479
maaria.lind@jyu.fi

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen kandiditutkimukseni koulutovereiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvästä aihepiiristä: kotimaahan palanneen lähetytlapsen ja hänen suomalaisten luokkatovereidensa kohtaamisen haasteista. Kandidityöni ohjaajana toimii erikoistutkija Matti Taajamo (puh. 050 592 3662). Pyytäisin ystävällisesti teiltä, rehtori ---, lupaa haastatella kahta koulun 4.-luokan oppilasta parihaastatteluna koulupäivän aikana viikkojen 13-16 välisenä aikana. Haastattelun paria kerran noin tunnin verran. Mikäli tutkimuksen toteuttaminen on teidän ja luokan opettajan puolesta mahdollista, lähetän oppilaiden mukana kotiin erilliset lupahakemukset myös oppilaiden huoltajille.

Sitoudun pitämään tutkimuksen aikana keräämäni aineiston luottamuksellisena. Olen myös valmis antamaan lisätietoja tutkimuksestani. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on touko-kesäkuu 2011.

Ystävällisin terveisin,

Maaria Lind

Jyväskylässä 30.3.2011

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMISTÄ KOSKEVA PÄÄTÖS

Luvan myöntäjän allekirjoitus ja titteli:

Luvan myöntämispäivä:

LIITE 7. TUTKIMUSLUPAHAKEMUS LUOKKATOVEREIDEN VANHEMMILLE

Maaria Lind
Kasvatustieteen ylioppilas
Jyväskylän yliopisto

Taitoniekantie 9 D102
40740 Jyväskylä

040 579 1479
maaria.lind@jyu.fi

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen kandiditutkimukseni koulutovereiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvästä aihepiiristä. Kandidityöni ohjaajana toimii erikoistutkija Matti Taajamo (puh. 050 592 3662). Pyytäisin ystävällisesti teiltä, 4.-luokan oppilaan huoltajalta, lupaa tarvittaessa haastatella lastanne tutkimusta varten. Käytännössä kerään aineiston parihaastattelussa eli haastattelen ainoastaan kahta luokan oppilasta samanaikaisesti noin tunnin verran. Tutkimus toteutetaan koulupäivän aikana viikkojen 13–16 välisenä aikana. Lupa tähän on koulun ja luokan opettajan puolelta on jo järjestetty.

Sitoudun pitämään tutkimuksen aikana keräämäni aineiston luottamuksellisena. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on touko-kesäkuu 2011.

Ystävällisin terveisin,

Maaria Lind

Jyväskylässä 30.3.2011

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

Oppilaan nimi _____

Saako tämä oppilas osallistua tutkimukseen ja saako häntä haastatella tutkimusta varten?

KYLLÄ _____ EI _____ (Merkitse rasti (X) sopivaan kohtaan.)

Huoltajan allekirjoitus ja päivämäärä
