

Susanna Myllyneva

Häiritsevä, tavoiteltu ja kaipaava erottuminen

Narratiivinen tutkimus toiseuksien
monimuotoisuudesta ja
purkamisesta koulukokemuksissa



SUSANNA MYLLYNEVA

Häiritsevä, tavoiteltu ja kaipaava erottuminen
– Narratiivinen tutkimus toiseuksien monimuotoisuudesta
ja purkamisesta koulukokemuksissa

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston
luentosalissa B126 13.6.2025 klo 12.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2025

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

professori Tanja Äärelä, Lapin yliopisto,
professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto

Väitöskirjan esitarkastajat:

professori Henri Pesonen, University of Oslo, Norja,
professori Arto Kallioniemi, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä:

professori Arto Kallioniemi, Helsingin yliopisto



Taitto: Minna Komppa, Taittotalo PrintOne

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 409

ISBN: 978-952-337-482-9

ISSN: 1796-6310

Julkaisun pysyvä osoite:

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-482-9>

*”Muuta sanottavaa ei oikeastaan olekaan – paitsi miksi.
Mutta koska miksi on hankalasti käsiteltävä,
on tyydyttävä ottamaan selvää kuinka.”*

(Toni Morrison, teoksessa *Sinisimmät silmät*, 1994)

Tiivistelmä

Susanna Myllyneva

Häiritsevä, tavoiteltu ja kaipaava erottuminen – Narratiivinen tutkimus toiseuksien monimuotoisuudesta ja purkamisesta koulukokemuksissa

Rovaniemi, Lapin yliopisto, 2025, s. 184

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 409

ISBN: 978-952-337-482-9

ISSN: 1796-6310

Yhdenvertaisuus, kuten myös syrjintä, ovat keskeisiä puheenaiheita demokraattisessa yhteiskunnassa, mutta yhtä lailla ne puhuttavat koulua koskeissa keskusteluissa. Tämän tutkimuksen lähtökohta ja fokus on koulussa. Koulu on väistämätön sosiaalinen tila, jossa kohtaamiset synnyttävät niin toiseuden ja kuulumattomuuden kuin mukaan kuulumisen ja hyväksynnän kokemusta ja näillä on merkittävä vaikutus hyvinvointiin.

Tutkimuksessani tutkin aikuisten koulumuistoihin sijoittuvia toiseuden kokemuksia. Tarkastelen sitä, miten toiseus eri vuorovaikutusyhteyksissä koulumaailmassa ilmenee ja rakentuu ja sitä, miten toiseutta koulun kohtaamisissa voidaan purkaa. Toiseuden kokemuksen kirjon kautta luon myös kuvaa tärkeistä koulukasvatuksen tavoitteista: kuulumisesta ja yhdenvertaisuudesta. Tutkimukseni tarkoitus on lisätä ymmärrystä toiseuden kokemuksista koulussa. Tutkimukseni pääkysymys on: Miten toiseus ilmenee koulussa aikuisten koulukokemuksia käsittelevissä kertomuksissa? Tätä kysymystä lähestyn kahdella tarkentavalla alakysymyksellä tekijöistä, jotka rakentavat ja vahvistavat toiseuden kokemusta sekä toivotusti ja koetusti purkavat toiseutta koulussa. Omakohtaista toiseuden rakentumista ja purkamista koulussa ei ole juurikaan aiemmin tutkittu ja ylipäänsä monimuotoista toiseuden kirjoa koulussa käsittelevä tutkimus on hyvin vähäistä.

Tutkimukseni on narratiivinen. Aineistoni koostuu 26 kirjoitetusta ja/tai puhutusta kertomuksesta, jotka keräsin Avoimen yliopiston luennolla sekä jakamalla kirjoituspyyntöä Facebookissa. Tutkimushenkilöt olivat iältään 19–57 vuoden väliltä toiseuskertomuksia kirjoittaessaan. Tutkittavista 21 oli naisia, miehiä oli 4 ja muun sukupuolisia 1. Analysoin tutkimukseni käyttäen temaattista analyysiä narratiivien analyysinä. Tässä narratiivien analyysissä luomieni teemojen pohjalta loin neljä toiseuskertomustyyppiä typologian avulla, jossa ulottuvuuksina olivat toiseuden kokemuksen kielteinen ja myönteinen rakentuminen sekä toiseuden rakentajana minä itse ja toiset ihmiset.

Tutkimustulosten mukaan toiseus on kielteistä, myönteistä tai ristiriitaista koke-
musta. Se ilmenee koulussa vahvimmin häiritsevänä erottumisena oletuksenkalta-
isesta yksilöstä. Se ilmenee myös tavoiteltuna, itse valittuna erottautumisena niistä,
jotka voidaan luokitella tavallisiksi. Joskus toiseuden kokemus syntyy silloin, kun
ei halua erottua muita parempana tai ei voi täyttää sitä myönteistä odotusta, joka
itse kohdistuu. Tutkimukseni kertoo hallitsevasti siitä, miten tietyt ulkoiset piir-
teet, sisäiset ominaisuudet, vääränlaisena koettu oleminen ja käytös sekä poikkeavat
perhetaustat muodostuvat toisia häiritseviksi asioiksi. Toiseus rakentuu erilaisissa
arvioinneissa ja erotteluissa koulun sosiaalisissa tilanteissa sanoin, teoin ja elein ja
sitä tuottavat niin opettaja kuin muut oppilaat, mutta toiseus rakentuu myös vertai-
levassa hiljaisessa vaikutussuhteessa muihin, jossa oma poikkeavuus havaitaan. Tut-
kimukseni piirtää ihanneihmisen kuvaa ja kertoo siitä oletuksesta, millainen lapsen
ja nuoren tulisi olla tullakseen hyväksytyksi oppilaana ja vertaisena. Toiseus ilmenee
myös kaipauksena sellaisiin kohtaamisiin, joissa voi kokea tulevansa hyväksytyksi
omana itsenä.

Tutkimus antaa näkökulmaa ja vahvistaa aikaisempaa tutkimustietoa lasten ja
nuorten kohtaamiseen koulussa. Tulosten perusteella oppilaan kohtaamisen tapoi-
hin ja toiseuden kokemusta tuottaviin rakenteisiin tulisi koulussa kiinnittää huo-
miota. Tutkimukseni kertomukset avaavat toiseuden kokemusta, sen syntymekanis-
mia sekä purkamista edistäviä kohtaamisen tapoja. Pysin tutkimuksessani osaltani
palauttamaan inklusiosta käytävää keskustelua lähemmäksi sen eettistä perustaa.
Tutkimuksellani haluan osoittaa, että inklusio tulisi ymmärtää ennemminkin asen-
teena ja suhtautumistapana kuin oppilaan sijoittamiseen ja ryhmittelyyn liittyvänä
käytännöllisenä kysymyksenä. Inklusio tulisi nähdä jokaisen, ei ainoastaan tuen
tarpeisen, oppilaan oikeutena olla omana itsenään ominaisuuksineen, piirteineen ja
taustoineen osa kaikille yhteistä koulua, sitä koulua, jota hän käy.

Asiasanat: toiseus, kuuluminen, kuulumattomuus, koulu, yhdenvertaisuus, inkluu-
sio, kaikille yhteinen koulu, narratiivinen tutkimus

Abstract

Susanna Myllyneva

Disturbing, self-selected and aspired separation – A narrative study of the multiplicity and dissolution of otherness in school experiences

Rovaniemi, University of Lapland, 2025, 184 p.

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 409

ISBN: 978-952-337-482-9

ISSN: 1796-6310

Equality as well as exclusion are topical issues of debate in a democratic society but also concern schools. The school is the starting point and focus of this study. The school is an inescapable social space where encounters between people provide them with experiences of otherness and exclusion, and of acceptance and inclusion. These experiences have a significant impact on well-being.

In my research, I explored the experiences of otherness in adults' school-related memories. I examined how otherness was manifested and constructed in different contexts of interaction in the school and how otherness could be dismantled in school encounters. Through the various experiences of otherness, I also created a picture of the important goals of education: belonging and equality.

The purpose of my research was to increase understanding of how people experience otherness in school. The main research question of my research was: How does otherness manifest itself in adults' narratives about their school experiences? I approached this question with two sub-questions about the factors that constructed and reinforced the experience of otherness and the factors that dismantled the experience of otherness at school in a desirable manner. The previous research on the construction and dismantling of perceived otherness at school is scarce. In general, there is very little research on the multiplicity of otherness at school.

This was a narrative research. The data consisted of altogether 26 written and spoken narratives, which I collected during an Open University lecture among adult students and by sharing a writing request on Facebook. At the time of data collection, the age range of the participants was between 19-57 years, 21 women, 4 men, 1 other gender. I used the thematic analysis for analyzing the narratives. This was followed by the narrative analysis, with which I created four types of narratives of otherness. The types were introduced in the form of a typology that consisted of the dimension between the negative and positive experience of otherness and the other dimension between myself as and other people creating the experience of otherness.

The findings showed that otherness can be a negative, positive and contradictory experience. It was most strongly expressed in school by disturbingly standing out from the mainstreaming student population. Otherness also manifested itself as aspirational and self-selected separation from those who the research participant perceived as normal. Sometimes the experience of otherness arose when they did not want to distinguish themselves as better than others or could not meet the positive expectations set by others for them. Mostly my research described how the research participants' certain external traits, internal characteristics, perceived inferiority and behaviors, and deviant family backgrounds disturbed the others. Otherness was constructed through various judgements and distinctions within interactions through words, actions and gestures, and was produced by both teachers and other students. However, it was also constructed by the research participants when they compared themselves with others and perceived their own deviance.

My research drew a picture of the ideal person and the assumption of what a child and young person should be like in order to be accepted as a student and a peer. Otherness was also expressed as a longing for encounters in which one can feel accepted as oneself.

The study provided new perspectives and confirmed previous research on how to encounter children and young people in school. The results suggested that more attention should be paid to the ways in which students encounter each other and to the structures that generate the experience of otherness in school. The narratives in my study revealed the experience of otherness, and the mechanisms of its emergence and dissolution. In my research I aim to bring the debate on inclusion closer to its ethical basis. My research illustrates that inclusion should be understood as an attitude and approach rather than as a practical issue of student placement and grouping. Inclusion should be seen as the right of every student, not just those with special needs, and the student's right to be part of a school that is common to all and the school they attend with their own characteristics, traits and backgrounds.

Keywords: otherness, belonging, school, equality, inclusion, school for all, narrative research

KIIITOS

Monet ihmiset ovat osallistuneet tämän tutkimuksen tekemiseen tai jakaneet sen tekemistä kanssani. Monet ovat myös ilahduttaneet toiseuden sanojen ulkopuolella, tai juuri siksi.

Suuri kiitos kuuluu jokaiselle tutkimukseni kertojalle. Te annoitte oman tarinanne minulle ja ilman teitä en olisi tätä tutkimusta toiseudesta voinut kirjoittaa. Kiitos myös kaikille työssäni kohtaamille erityislaatuisille oppilaille, kaikille teille, jotka vahvistitte suuria asioita: ymmärryksen, myötätunnon ja dialogin merkityksen. Te kerroitte, mitä tärkeää voi piillä kapinassa ja miten hiljaisuudessa voi olla suunnaton voimaa. Kiitos, te lähetitte minut tälle tutkimusmatkalle.

Ohjaajiani professori Tanja Äärelää ja professori Satu Uusiauttia kiitän kaikesta siitä, mitä sain. Syvä kiitos, sillä teidän tukenne, kannustuksenne ja asiantuntevat näkökulmanne veivät tutkimustani eteenpäin. Erityiskiitos Satulle siitä, että sinulla oli aina aikaa. Luit yhä uudestaan tekstejäni ja kommentoit niitä mieltä lämmittävällä ajatuksella. Miellyttävästä yhteistyöstä pienen työsuhteeni aikana kiitän Tanjan lisäksi yliopistonlehtori Seija Kangasta ja yliopistonlehtori Anneli Hermanoffia. Syvällisistä ja ajattelua avaavista filosofioista haluan kiittää yliopistonlehtori Juha Himankaa. Ne keskustelut olivat opiskeluideni kiintoisinta antia.

Kiitos professori Leena-Maija Rossille ”diskusoinnista”, työni asiantuntevasta opponoinnista ja tarkkaavaisista huomioista työni viimeistelyssä. Kiitos opponoijan havainnoista myös jatko-opiskelija Sami Myllymäelle. Tutkija Sofia Karia kiitän kiinnostavista ja täsmäntävikistä pohdinnoista vielä opponointiseminaarin jälkeenkin. Kiitos esitarkastajilleni professori Henri Pesoselle ja professori Arto Kallioniemelle kaikista niistä arvokkaista kommenteista, jotka auttoivat vielä ihan viimeisimmässä viimeistelyvaiheessa. Artoa kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Oulun Sairaalakoulun työyhteisöä haluan kiittää kaikesta tuesta, jaetuista tunteista, yhteisestä ymmärryksestä. Arvostava kohtaaminen on näkynyt monella ulottuvuudella. Esimiehilleni Satu Nevallelle ja Niina Oksmanille lämmin kiitos, paljosta.

Kiitollisen ajatuksen lähetän kaikille elämäni äidinkielenopettajille. Vaikka en ikinä kirjoittanutkaan romaania, novellikokoelmaa tai runoteosta, kirjoitin tämän tieteellisen kertomuksen. Kiitos palautteesta ja vahvasta kannustuksesta. Kirjoittamisen intohimo syttyi minuun jo ennen kouluikää ja se vimma on kantanut minua tämänkin väitöskirjan läpi. Ja yhä tiedän, että sanoista, niistä kirjoitetuista, en ikinä luovu.

Kiitos, jatko-opiskelijaystäväni Eija, sinusta löysin sielunsiskoni ja vertaansa vailla olevan vertaistuen tällä matkalla. Kiitos ihan kaikesta jaetusta. Olet ihana ja tärkeä.

Kiitos kaikille ystävilleni, erityisesti Eeva-Liisalle ja Tiinalle, pitkäaikaisesta ystävydestä. Ystävyys on jaettu tila: yhdessä jakamista ja kulkemista eikä se katoa. Leenaa ja Johannesta kiitän seurasta, sympaattisista hetkistä ja tärkeistä jutteluista elämän varrella. Eveliinaa haluan kiittää ystävydestä jo niinä aikaisina nuoruusvuosina, kun ymmärsin, että on joku toinenkin, joka elää runojen maailmaa. Valtaisa kiitos teille jokaiselle kaikesta: innostuksesta ja ilosta, kahvitteluista ja kaikenlaisista keskusteluista. Kulttuurista ja elämää on hieno kokea myös ystävien kanssa.

Elämästä, turvallisesta lapsuudesta ja läsnäolosta kiitän Rauni-äitiäni ja Martti-isääni. Kiitos vastauksista, joita aina sain kysymyksiini, kiitos yhteisistä lukuhetkistä. Jo te näytitte, miten monella tapaa sanoilla voi leikkiä, luoda, kuvata ja kertoa. Juuret kantoivat tänne asti. Seitsemää sisarustani kiitän lapsuuden leikeistä, väliin kiiwaistakin väittelyistä ja aikuisuuteen asti yltävästä välittämisestä. Sisaruus on muistojensa ansiosta ainutlaatuinen, unohtumaton side. Kiitos, että tämänkin matkan aikana olette ymmärtäneet.

Ne ajat, kun sain omistautua yksinomaan kirjoittamiselle, lukemiselle ja ajattelulle, ovat ikimuistoisia. Kiitän siis Suomen Kulttuurirahastoa apurahasta; kannustavasta, tarpeellisesta ja merkittävästä. Suuri kiitos myös Lapin yliopistolle Esko Riebulan apurahasta, jonka avulla sain vielä viimeistellä tutkimukseni.

Kiitos rakkaimmilleni paikasta, johon kuulun. Kiitos, Valpuri, Jooseppi ja Onerva, että ymmärsitte tutkijaäitiä, jonka usein löysitte sohvannurkasta lukemasta ja kirjoittamasta. Kiitos jaetuista kokemuksista ja ajatuksista. Te olette aarteita ja maailman parhaita tyyppejä; oikeudenmukaisia, avarakatseisia ja empaattisia. Kaikkein hellin kiitokseni kuuluu sielunihmiselleni ja parhaalle ystävälleni Markukselle. Kiitos horjumattomasta tuestasi ja ymmärryksestä: kiitos syvästä välittämisestä. Kiitos irtiotoista, vaelluksista ja seikkailuista, tämänkin prosessin aikana. Kiitos, että sinun kanssasi ei tarvinnut puhua tutkimuksesta, mutta olet kuunnellut sitäkin. Olen sinusta joka päivä kiitollinen ♥.

Kotona, keltaisessa talossa, mustarastaan laulussa

5. huhtikuuta 2025

Susanna Myllyneva

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	4
Abstract	6
KIITOS	8
Sisälllys	10
1 JOHDANTO	12
1.1 Aihevalinnan taustaa	12
1.2 Tutkimuksen tehtävä, tavoite ja tutkimuskysymykset	13
1.3 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta	14
2 TOISEUDEN TEORIA, HISTORIALLINEN TAUSTA JA KOULUKONTEKSTI	17
2.1 Toiseuden käsite	17
2.2 Toiseuden teoreettinen muotoutuminen	20
2.3 Toiseuttamisen ilmiö	24
2.4 Koulu kohtaamisten ja toiseuttamisen tilana	30
2.5 Kuuluminen ja kuulumattomuus toiseuden ilmentymänä	35
2.5.1 Kouluun kuulumisen merkitys tutkimuksissa	38
2.5.2 Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu ja kuulumisen	42
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGIA	44
3.1 Narratiivinen tutkimusote	44
3.2 Narratiivisen tutkimuksen käsitteitä	48
3.3 Aineistonkeräysprosessi ja tutkimushenkilöt	50
3.4 Aineiston käsittely ja analyysi	56
3.4.1 Narratiivinen analyysi	56
3.4.2 Temaattinen analyysi osana narratiivista analyysiä	57
3.5 Eettisiä kysymyksiä ja tutkijan positio	62
4 EROTTUMISTA JA EROTTAUTUMISTA – monimuotoinen toiseus	65
4.1 Kielteisenä koettu toiseus	65
4.1.1 Merkitty keho	65
4.1.2 Olemisen outous	70
4.1.3 Hämmäntävä sivullisuus	81
4.1.4 Vieraannuttavat juuret	83
4.1.5 Yhteenkasautuvat toiseudet	89

4.2	Myönteisenä koettu toiseus.....	90
4.3	Ristiriitaisena koettu toiseus.....	92
4.4	Yhteenvedo: toiseuden kokemusta rakentavat ja vahvistavat tekijät.....	95
5	KAMPPAILUA KUULUMISESTA – toiseuden purkamista	97
5.1	Kelpaamisen tavoittelua.....	97
5.2	Kiitollisuuden tuntemista.....	102
5.3	Välittämisen kaipuuta	105
5.4	Toiseuden jatkumoa	110
5.4.1	Hidasteita vuorovaikutuksessa.....	110
5.4.2	Inhimillisyyttä kohtaamisissa.....	113
5.5	Yhteenvedo: toivotut ja koetut toiseutta purkavat kohtaamisen tavat.....	116
6	TOISEUSNARRATIIVIT	117
6.1	Häiritsevä silmätikku.....	119
6.2	Muukalainen minussa.....	121
6.3	Erilaisuuden tavoittelija.....	122
6.4	Toiseksi ihannoitu.....	122
7	TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA	124
7.1	Luotettavuuden arviointia.....	124
7.2	Toiseuksien rakentuminen ja purkaminen koulu kohtaamisissa.....	128
7.3	Toiseuden kokemusten tarkastelu inklusiivisen koulun viitekehyksessä.....	137
	LÄHTEET	142
	LIITE 1	180
	LIITE 2	182
	LIITE 3	183
	 KUVIOT	
Kuvio 1.	Teemakartta – ala-, ylä- ja pääteemat.....	61
Kuvio 2.	Toiseusnarratiivit – typologia	119

1 JOHDANTO

1.1 Aihevalinnan taustaa

Kun aloin pohtia toiseuden tematiikkaa, olin työskennellyt useita vuosia erityisopettajana niin yleisopetuksessa kuin sairaalakoulussa, vaativassa erityisessä tuessa. Kohtasin monenlaisia lapsia ja nuoria, heidän perheitään ja taustojaan. Samalla havahduin heidän kokemuksiinsa kohtaamisten maailmasta ja kohtelusta, joka piti sisällään toiseksi asettamisen ja ulkopuolistamisen tarinaa. Lukiessani samaa kouluun sijoittuvaa narratiivia määrättömistä lehtien uutisartikkeleista ja henkilökuvista, tiesin, että tätä ilmiötä haluan tutkia. Halusin selvittää niitä prosesseja, joissa lapsi kokee tulleen syrjityksi ja hänen kokemuksensa kouluun kuulumisesta estyy.

Tutkimustani valmistellessani ja toiseuden asettuessa tutkimuskohteekseni, huomasin lukevani hyvin monitieteistä kirjallisuutta. Löysin itseni keskustelemassa muun muassa filosofisten, antropologisten, kirjallisuudentutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisten tekstien kanssa, sillä käsitettä toiseus on tutkimuksessa käytetty lähinnä kulttuurintutkimuksen (Löytty 2005; Jalagin 2015; Parente-Capková 2015), maahanmuuton ja kansallisen identiteetin (mm. Hall 2002; Grønseth 2017; Kristeva 1992/1988; Mendoza 2019; Lehtola 2015), feminismin (ks. de Beauvoir 1980; 2011) sekä seksuaali- ja sukupuoli-identiteetin (mm. Lehtonen 2021; 2005; 2003; Kyllönen 2019; Alanko 2015; Rossi 2015; Ylitalo 2015; ks. myös Heinämaa 1996) yhteydessä. Huomasin, että koulumaailmaan yhdistyvä toiseuden ilmiö on noussut esiin pääasiassa juurikin maahanmuuttajuuden ja luokan monikulttuurisuuden viitekehyksessä (Osman ym. 2025; Park ym. 2024; Saavedra 2022; Hornborg ym. 2022; Hummelstedt ym. 2021; Mendoza 2019; Juva & Holm 2017; Oikarinen-Jabai 2014; Riitaoja 2013, Talib 1999), mutta toiseuden kohtaamista koulussa on tarkasteltu myös erityisyyden ja erityisopetuksen näkökulmasta (Honkasilta 2016; 2019; Olli 2015; Helakorpi ym. 2014; Mietola 2014; Nieminen & Pesonen 2021; Patrikainen 2014; Salminen 2014; McMaugh 2011; ks. myös Baroutsis & Mills 2018). Hyvärinen ym. (2015) käsittelevät artikkelissaan peruskoulua samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksien tilana yhden kyläkoulun ja kahden alakoulun oppilaiden havaintoina, kokemuksina ja ajatuksina. Vammaisuuden leimaavaa ja toiseuttavaa vaikutusta on tutkinut mm. Harma ym. (2013) tavallisiin kouluihin integroitujen vammaisten oppilaiden näkökulmasta ja Lalvani (2015) on puolestaan tarkastellut vanhempien ja opettajien näkökulmaa. Ymmärsin, että tutkimusta, jonka tulokulmana on oma-kohtainen toiseuden rakentuminen ja sen purkaminen koulussa, on vähän, ja että monimuotoista toiseuden kirjoa käsittelevä koulututkimus on jäänyt hyvin ohueksi.

Oma tutkimukseni asemoituu kasvatustieteelliseen tutkimukseen, lähinnä kasvatuspsykologiaan, sillä sen huomio kiinnittyy yksilön käyttäytymiseen ja kehittymiseen sosiaalisissa suhteissa. Samalla se on yhteiskuntatieteellistä, erityisesti sosiaalipsykologista, tutkimusta tutkiessaan koulun sosiaalisia rakenteita ja koulussa esiintyviä yksilöiden välisiä suhteita. Tutkimukseni tulokset vahvistavat osaltaan aikaisempaa tutkimustietoa nuoristotutkimuksen alueella tarkastellessaan nuorten poikkeavuutta kouluyhteisössä syrjään jäämisen näkökulmasta. Hyödynnän tutkimuksessani usean eri tieteenalan toiseutta käsitteleviä tutkimuksia, keskusteluja ja määritelmiä.

1.2 Tutkimuksen tehtävä, tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani tarkastelen toiseuden kokemuksen kirjoa koulussa ja luon sen kautta kuvaa myös yhdenvertaisuudesta, siitä arvosta, jota pidetään tärkeänä kasvatuksen tavoitteena (esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kuten Lakkala (2019; ks. myös Haug 2014) toteaa: ”vaikka suomalaista perusopetusta ohjaava lainsäädäntö ja normiohjeistus tähtäävät juuri oppijoiden yhdenvertaisuuteen, koulutuksen tasa-arvoon ja kuulumisen oikeuteen, lainsäädännön ja opetussuunnitelman tasolta on kuitenkin vielä pitkä matka käytäntöön”.

Ymmärtääksemme toiseuden kokemusta, tarvitsemme lisää tietoa niistä sosiaalisista prosesseista, joissa toiseutta tuotetaan. Kouluun paikantuvan toiseuden kokemuksen tarkastelu ja sen näkyväksi tekeminen luovat kriittisen näkökulman lähtökohtaisesti yhdenvertaisuuden ideaaliin pohjautuvaan peruskouluun (ks. Perusopetuslaki 628/1998; myös Hyvärinen ym. 2014, 63). Yhdyn myös saamelaisopetusta tutkineen Rahko-Ravantin (2016, 25) toteamukseen siitä, että ”toiseuden käsitettä koulun kontekstissa on tärkeä avata ja tutkia, sillä koulun tehtävät ovat yhteiskunnallisia”.

Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä toiseuden kokemuksesta sekä siitä, miten se rakentuu ja ilmenee eri vuorovaikutustilanteissa koulussa niin opettajan ja oppilaan välisissä kuin oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Tätä ymmärrystä lähdin hakemaan kuuntelemalla toiseutta koulussa kokeneiden tarinoita. Forsberg (2002) pitää ihmisten elettyjen kokemusten kuuntelemista, kuten viestiä toiseudesta ja ulkopuolisuudesta, yhtä tärkeänä kuin keskustelua auttamistyön tuloksista. Sen lisäksi, että tämä tutkimus kartoittaa kouluun paikantuvia toiseuden rakentajia ja vahvistajia, sen yksi tarkoitus on etsiä purkamisstrategioita koulun syrjäyttävälle käytännöille. Mistä kertojat siis puhuvat, kun he puhuvat toiseudestaan. Tutkimukseni pääkysymys on:

Miten toiseus ilmenee koulussa aikuisten koulukokemuksia käsittelevissä kertomuksissa?

Tätä kysymystä lähestyn seuraavien alakysymysten kautta:

1. Mitkä tekijät rakentavat ja vahvistavat toiseuden kokemusta koulussa peruskoulua käyneiden aikuisten kertomuksissa?
2. Millaisia toivottuja ja koettuja kohtaamisen tapoja eli toiseuden purkajia aikuiset tuovat esiin kertomuksissaan?

1.3 Tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta

Koko tutkimusprosessini, aineiston hankinnasta aineiston analysointiin ja tulkintaan ja siis merkitysten tuottamiseen, on narratiivinen (ks. Connelly & Clandinin 1990, 2). Tarkastelen tutkimukseni kertomuksia eletyn ja koetun kuvauksena, kertomuksina, jotka eivät ole tapahtuneen suora heijastus vaan subjektiivinen dokumentti ja tulkinta (ks. Bruner 1987, 11–15). Narratiivisuus on yksi perustavanlaatuisen kognitiivinen kehikkomme ja usein ainoa tapa jakaa merkittäviä yksilökokemuksia ja herättää empatiaa (Mäkelä & Karttunen 2020). Kerrottujen tarinoiden ajatellaan kuvaavan kokemusmaailmaa, joka on kertojille tosi, kokemuksia, joita kertojat ovat eläneet ja kertoessaan muotoilevat uudelleen (Clandinin & Connelly 1994, 154). Elettyä elämää on lähes mahdotonta kuvata kokonaisvaltaisesti muuten kuin tarinoiden kautta ja elämä onkin olemassa ihmisen luomana konstruktiona (Bruner 1987). Narratiivisuus voidaan ymmärtää ihmiselle luontaiseksi tavaksi hahmottaa todellisuutta ja itseään sekä muodostaa tietoa ympäröivästä todellisuudesta (Abbott 2020).

Tutkimukseni tieteenfilosofiset taustaoletukset eli metateoria tutkimukseni taustalla kietoutuu ajatukseeni siitä, että tieto rakentuu kertomusten ja kerronnan välityksellä ja lähestyn tässä tutkimuksessa tietoa narratiivisen tietämisen kautta (Bruner 1997). Käsitteet tiedosta eli *epistemologiset taustaoletukset* ja käsitys olemassa olevasta todellisuudesta eli *ontologiset taustaoletukset* ovat narratiivisessa käänteessä ja laajemmassa paradigmasiirtymässä muuttuneet perustavanlaatuisesti (Heikkinen 2018). Narratiivinen tutkimus perustuu tulkinnalliseen, konstruktionistiseen lähestymistapaan ja tietoteoreettiseen relativismiin toisin kuin modernistisen tieteen ihanteen mukainen realistinen luonnontieteellinen tiedonkäsitys, jossa todellisuus on aistein havaittavaa, järkipärisin väitelausein ilmaistavaa ja ihmismielen ulkopuolella olevaa. (Bruner 1987; Suoranta 2008; Puusa & Juuti 2020.) Modernin tieteenjärjestyksen vastaisesti postmoderni tiedonkäsitys ymmärtää tiedon muodostuvan aikaisemman tiedon ja kokemusten varaan sekä tietämisen olevan tilannesidonnaista: subjektiivista, ajallista, paikallista ja sosiaaliseen yhteyteen sidoksissa olevaa. Tieto on aina jonkun tietyyssä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä elävän tietoa, ja ”kaikki, mitä hän voi tietää, juontuu näistä ymmärtämisyhteyksistä”. (Heikkinen 2018, 178–179.)

Tutkimukseni kohde on ”mielen konstruoima maailma”, joka välittyy ja rakentuu merkityssisältöinä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 37; Puusa & Juuti 2014, 372;

2020, 28). Ymmärrän toiseuden ilmiönä ja sille annettujen jaettujen merkitysten olevan olemassa ihmisten vuorovaikutuksen välityksellä. Narratiivinen lähestymistapa tutkimukseni metodologisena perustana kytkeytyy ontologialtaan *sosiaaliseen konstruktioonismiin*, jonka mukaan tieto ja todellisuus rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen kautta. Todellisuus muodostuu aikaisemman tiedon ja kokemuksen varaan sekä tapaan käsitteellistää se. Tietomme ja ymmärryksemme maailmasta ei muodostu pelkästään havaitsemastamme maailmasta, vaan konstruimme tiedon intersubjektiivisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tässä tiedon muodostuksessa on kielellä merkittävä rooli. Sen avulla jäsenämme kokemaamme ja annamme niille merkityksiä. (Berger & Luckman 1994; Burr 2015, 4, 48, 62.) Sosiaalisen konstruktioonismin teoriaan on enenevissä määrin pyritty sisällyttämään myös ihmisen subjektiivisuus (Burr & Dick 2017). Ajattelen, että kertojien yksilölliset toiseuden kokemukset, jotka sijoittuvat menneisiin kouluaikeihin ja joita olen tutkimuksessani tulkinut, ovat kertomuksissa kielellistettyjä sosiaalisia konstruktioita. Ne myös rakentavat osaltaan yhteistä toiseustodellisuutta. Tutkimukseni tieto on syntynyt dialogissa tutkittavien tarinoiden ja tutkijan välillä: minä tutkijana olen tehnyt kuulemistani ja lukemistani tulkinnoista omat tulkintani.

Ymmärrän kertomuksen sekä epistemologisesti kognitiivisena välineenä, jolla tapahtumille ja kokemuksille luodaan merkityksiä ja järjestystä että ontologisesti niin, että se luonnehtii ihmisen maailmassa olemisen kertomuksellista, jatkumona hahmottuvaa tapaa. Ihminen tietää maailmasta ja itsestään kertomusten kautta ja hän luo itse sosiaalisen todellisuutensa (Heikkinen 2018). Elettyä elämää ja kerrottua kertomusta ei voida erottaa toisistaan vaan elämä ja siitä kertominen ovat kietoutuneet toisiinsa monin säikein: elämä sekä eletään että kerrotaan ja tulkitaan samanaikaisesti ja jatkuvasti uudelleen. (ks. Meretoja 2009; myös Widdershoeven 1993.) Elämässä kohdattujen kokemusten tulkinta kertomuksellistamalla eli niiden näkeminen merkityksellisinä määrittää olennaisella tavalla maailmassa olemistamme: ”merkityksellistämme elämäämme kertomalla siitä”. Kertomus pohjautuu elämälle ja kertominen rakentaa osaltaan elämää. (ks. Widdershoeven 1993.)

Hyödynnän tutkimuksessani *narratiivista hermeneutiikkaa*, filosofista suuntausta, joka korostaa kokemuksen kielellisyyttä ja kertomuksellisuutta (Squire 2008). Kerrottuja tapahtumia ei jäljennetä, vaan niitä tulkitaan ja näin narratiivisella tutkimuksella on suora yhteys hermeneuttiseen tutkimukseen (Heikkinen & Kaukko 2023). Tutkimuksessani keskityn merkityksiin, joita hermeneuttisen tieteenperinteen mukaisesti pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. Tutkimuksessani kieli toimii instrumenttina niin kertojien toiseuskokemuksiin kuin niiden tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Ymmärtäminen on aina tulkintaa (Gadamer 2004) ja tulkinta on tutkittavien elämismaailman ja heidän sille antamien merkitysten avaamista ja uudelleen rakentamista (Varto 1992). Hermeneuttisessa perinteessä tutkimuksesta muodostuu kehämäinen kokonaisuus, jossa ymmärtäminen palaa takaisin lähtökohhtiinsa oivaltamisen ja uudelleenymmärtämisen kautta. Tällaista kehämäisyyttä her-

meneutiikassa kutsutaan *hermeneuttiseksi kehäksi*, jossa tutkija käy dialogia aineistonsa kanssa (Ehrnrooth 1995, 36–37). Aiemmin ymmärretty ja uutena omaksuttu ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa ja aikaisempi tieto toimii myös viitekehyksenä uuden tiedon tulkinna (Gadamer 2004, 29; Varto 1992; myös Eskola 2018, 212). Tässä tutkimuksessa kertojat kuvasivat aikaisempia tapahtumia ja toiseuskokemuksiaan tutkijalle nykyisestä näkökulmastaan eli he tulkitsivat menneisyyttään, eivät vain kertoneet siitä. Tällöin tapahtumat ja niiden kuvaukset eivät ole kopioita toisistaan, vaan niiden välillä on *monimutkainen tulkintaprosessi*. Tuo kerrontahetki, jossa kertojat analysoivat ja antoivat merkityksiä menneille tapahtumille, vaikutti myös osaltaan heihin ja heidän kokemuksiinsa. (ks. Salmela & Uusiautti 2016, 45.) Myös tutkijalla on oma esiyymmärryksensä; tieto, näkemykset ja kokemus, tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Tässä tutkimuksessa se on tietoa ja tietämystä toiseuden teoriasta ja aikaisemmista tutkimuksista. Omat tulkintani ja merkitykset kertojien kertomille tapahtumille rakensin tämän tietämyksen, mutta myös arvojeni, ennako-oletusteni, kokemusteni ja kykyjeni kehityksessä, jolloin oma kertomukseni ei ole identtinen kertojien kertomusten kanssa. Tutkijan ymmärrys ei voi siis olla täysin vapaa ennako-oletuksista, mutta hänen tavoitteenaan voi olla omasta odotus- ja merkityshorisontista luopuminen dialogissa kertomusten ja aikaisemman tiedon kanssa. Tässä prosessissa hänellä on mahdollisuus löytää ilmiöstä ihan uutta. Hermeneuttisen kehän spiraalimaisuuden vuoksi tutkija voi sekä tarkentaa että korjata esiyymmärrystään. (Gadamer 2004.) Kuvaan pohdintaluvussa oman esiyymmärrykseni muototutumista tämän tutkimusprosessin aikana.

Narratiivisen tutkimuksen avulla tuotetun tiedon totuutta on kuvattu käsitteellä *toidentuntu* (ks. Bruner 1986), mikä ei perustu väitelausesiin, vaan lukijan rooliin eläytyä tarinaan ja kokea se. Perustan tutkimukseni tiedon tutkittavien omakohtaisiin kokemuksiin sekä haluan kertoa oma tarinansa. Käsittelen kertomuksia kokemusten kuvauksina ja ymmärrän heidän eletyn elämänsä rakentuvan narratiivisesti. En tutki sitä, mitä todella tapahtui, vaan tutkin kertojien kuvaamia kokemuksia tapahtumista sekä tulkitseen heidän tapahtumille antamia merkityksiä. Tiedostan myös, että kertojat tarkastelevat ja tulkitsevat muistojaan ja kokemuksiiaan nykyisestä tilanteestaan käsin ja että muistellut tapahtumat ovat tapahtuneet tietystä ajassa, paikassa ja sosiokulttuurisessa kontekstissa. (ks. Creswell 2007.)

Narratiiviseen tutkimukseen palaan vielä metodologiaa käsittelevässä luvussa. Seuraavaksi käsittelen toiseuden kokemusta avaavia teoreettisia näkökumia, ilmiötä ja sen historiallista taustaa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kautta

2 TOISEUDEN TEORIA, HISTORIALLINEN TAUSTA JA KOULUKONTEKSTI

Toiseutta on tutkittu paljon useilla tieteenaloilla. ”Toisen” näkemisen ja katsomisen tavoilla on oma historiansa, joka ohjaa sitä, miten ja millaisena näemme katseemme kohteen (Hall 1999; Said 1978; myös Rastas 2002). Toiseus muodostuu niin historiallisesti kuin arkisesti erilaisissa katsomisen tavoissa ja sosiaalisissa kohtaamisissa (Löytty 2005). Tässä luvussa taustoitan tutkimukseni toiseuden käsitteen tutkimuskirjallisuudesta tuttujen määritelmien ja tulkintojen sekä teoreettisen muotoutumisen valossa, mutta myös historiallista taustaa vasten, sillä voidakseen ymmärtää niin toiseutta teoreettisena viitekehyksenä kuin yhteiskunnassa, ja myös koulumaailmassa, vallitsevaa varauksellista suhtautumista erilaisuutta kohtaan on hyvä luoda yleiskatsaus toiseuden ja myös erilaisuuden historiaan. Erilaisuutta ja eroja rakentavien kohtaamisten ymmärtäminen edellyttää niihin kiinnittyvän historian tarkastelua (Ahmed 2000). Poikkeavuus kertoo enemmän yhteiskunnasta kuin poikkeavasta yksilöstä, sillä ihmiset ja instituutiot muodostavat yhteiskunnan ja myös määrittelevät, mikä milloinkin on poikkeavaa (Juva 2019). Tässä luvussa kuvaan myös toiseuttamisen ilmiötä ja koulua kohtaamisten ja toiseuttamisen tilana. Lopuksi asemoin tutkimukseni niin kuulumiseen ja kuulumattomuuteen toiseuden ilmentymänä kuin inklusiiviseen, kaikille yhteiseen kouluun. Sivuan myös kouluun kuulumisen merkitystä aiempien tutkimusten mukaan.

2.1 Toiseuden käsite

Ihmisten keskellä voi joku joskus tavoittaa kokemuksen itsestä ulkopuolisena, vieraina ja erilaisena. Tällaista ilmiötä, vierauden ja erilaisuuden (*difference*) kokemusta suhteessa muihin, kuvataan tutkimuskirjallisuudessa käsitteen *’toiseus’* (*otherness*) avulla (Löytty 2015, 161). Analogisina näille edellä mainituille toiseuden kokemuksille voidaan ajatella kokemus poikkeavuudesta, sivullisuudesta, muukalaisuudesta ja vastakohtaisuudesta yhtä lailla kuin kokemus tietynlaisuuden vaatimuksesta, täytymättömästä oletuksesta ja itseen kohdistuvista epärealistisista odotuksista. Oman toiseuden kokeminen ja ymmärtäminen vaatii toiset ihmiset, joihin suhteessa oma tunne toisenlaisuudesta, toiseudesta, syntyy. Tutkimuksissa analyysin kohteena ovat olleet erilaiset näkemisen ja tulkittamisen tavat erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa. Lisäksi tutkimuksissa on tarkasteltu toiseuttamisen ja toiseksi näkemisen seurauksia. (Löytty 2015, 161.)

Toiseuden käsitteen avulla on mahdollista kuvata valtasuhdetta, jossa toinen nähdään ei ainoastaan erilaisena vaan myös toista vähäarvoisempaan (Hänninen 2013; Löytty 2015, 161–162; Löytty, 2005a, 9). Toiseus on kuvitteellisten rajojen pystyttämistä meidän ja muiden välille, yhteisten ominaisuuksien kieltämistä (Hänninen 2013; Löytty 2005, 9). Toiseus kuvaa suhdetta jonkin normaaliksi oletetun ja siitä poikkeavan välillä (Löytty 2005b, 90). Foucault (2012, 241–265) käyttää käsitettä *normalisaatio* kuvaamaan sitä prosessia, jossa tuotetaan käsitys normaalista sekä vedetään raja normaalin ja siitä poisrajautuvan epänormaalin välille. Tämän erottelun lisäksi prosessin tavoitteena on muuttaa poikkeavat yksilöt ”normaaleiksi” (Foucault 2012, 241–265). Sosiaaliset normit, jotka eivät ole virallisia sääntöjä tai lakeja, ohjaavat osaltaan sosiaalisissa käytännöissä *normalisoimista*, tavalliseksi tekemistä (Butler 2004). Osallistun tutkimuksellani tähän keskusteluun analysoimalla toiseuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia rinnastamalla ne ihanteesta, oletetusta ja normaalista poikkeamiseen ja tietynlaisuuden vaatimukseen. Tässä tutkimuksessa normaalius rinnastuu siihen ideaaliin, millainen oppilaan tulisi olla (ks. myös Juva 2019). Käytän tutkimuksessani myös poikkeavuuden käsitettä ilmaisemaan erilaisuuden kokemusta ja yleisestä erottumista. *Poikkeavuus* ilmenee aina suhteessa siihen ympäristöön ja yhteisöön, jossa se todentuu. Yksilölliset ominaisuudet eivät itsessään tuota poikkeavuutta, vaan se syntyy suhteessa yhteisön odotuksiin ja vaatimuksiin kuten koulussa koululaitoksen ja sen toimijoiden tuottamiin normeihin ja odotuksiin. Poikkeavuus tulee näkyväksi silloin, kun näitä rajoja ylitetään. (Kivirauma 1987, 1.)

Toiseuden käsitteen ymmärtäminen vaatii *eron* käsitettä (Löytty 2015, 165; Hall 1999, 152–160; Hall 1997, 235). Toiseudessa on kyse kahden asian välisistä eroista, mutta ei mistä tahansa eroista, vaan eroista, jotka tekevät ’toisesta’ vertauskohtaansa vähempiarvoisemman (Löytty 2015, 162; myös Lanas 2011; Nygård 1998; Rojola 1996; Beauvoir 1980). ”Toinen” ei ole koskaan samanarvoinen (Rastas 2002, 15), vaan ”toiseus rakentuu kategorisen ja hierarkkisen eron tekemisen kautta” ja juuri alisteinen asema tekee toiseudesta ongelmallisen (Riitaoja 2013, 40; ks. myös Juhila 2004, 25). Tässä prosessissa jotkin ominaisuudet ajatellaan normaaleiksi, luonnollisiksi ja tavallisiksi, ja niistä poikkeavat aletaan nähdä epänormaaleina, luonnottomina ja epätavallisina (Riitaoja 2013). Ero tulee näkyväksi suhteessa vastakohtaansa. Maahanmuuttajiin viitaten Löytty (2015, 162; myös Hall 1997) toteaa, että vierasta arvioitaessa huomio kiinnittyy helpommin poikkeaviin kuin ”tavallisiin” piirteisiin tai ominaisuuksiin, helpommin eroihin kuin yhdistäviin asioihin. Jokisen (2004, 11) mukaan erojen tuottamisessa toiminta voi olla puhetta tai etnisiä vähemmistöjä kuin myös monia muita ryhmiä ja yksilöitä kohtaan osoitettua fyysistä väkivaltaa, mutta eronteko voi kätkeytyä myös arkipäivän pieniin tekoihin ja jopa ilmeisiin. Nuorten keskuudessa erottelut voivat olla hyvin hienovaraisia arvojärjestyksiä ja jakoja meidän ja muiden välillä. Sukupuolen, ihonvärin, kansallisuuden, uskonnon ja yhteiskuntaluokan lisäksi erontekoja voidaan tehdä esimerkiksi pukeutumisen,

musiikkimaun, harrastusten ja arvomaailman kautta. (Hoikkala & Paju 2013.) Toisaalta lapsi voi kokea marginalisoitumista toisessa, mutta ylittävän ulkopuolisuuden rajat toisessa tilanteessa (Messiou 2006), jolloin toiseus ei ole pysyvä tila, vaan riippuvainen suhteista ja sosiaalisista tilanteista koulussa. Huomionarvoista on, etteivät ”toisia” ole ainoastaan ryhmän ulkopuoliset jäsenet, vaan myös ryhmän kuten koululuokan sisällä on usein erilaisia vähemmistöjä, tai yksilöitä, jotka syystä tai toisesta määrittyvät toiseksi enemmistöön nähden (ks. Hänninen 2013, 11).

Ihmisen määrittelemisen joidenkin piirteiden mukaan ei aina automaattisesti merkitse pahantahtoisuutta tai tarkoituksella tietynlaisen ihmistyyppin väittämistä oikeanlaiseksi (Kivikuru 2002). Toiseutta mediassa tarkastelemassaan artikkelissa Kivikuru (mt.) tähdentää, että on selvää, miten tiettyyn ihmisryhmään verrattuna toinen ryhmä näyttyy vajaan ja puutteellisenä ja että tietynlaiset käytännöt synnyttävät mielikuvan oikeanlaisuudesta median käsittelyssä. Sama todentuu myös kouluuyhteisön kontekstissa. Toiseuden määrittäminen ja toisen kiinnostavaksi tekeminen voi olla pohjavireeltään myönteistä ja ihannoivaa, mutta siihenkin sisältyy poissulkemisen elementti eron tekemisen kautta. Tätä toiseutta rakentavaa erottelua ja etäisyyttä tulisi pyrkiä ylittämään, jotta toisiin tutustuminen ei estyisi (Kivistö & Pihlström 2022) eikä mukaan kuulumisen kokemus rajoittuisi.

Jotta toiseus ei jää vain irralliseksi kuvaukseksi ilman yhteyttä mihinkään, on ”toiseudet nähtävä osana ihmisten sosiaalista verkostoa ja vuorovaikutusta, jossa ne aktivoituvat ajatuksiksi, sanoiksi ja teoiksi ja jossa niillä on yhteys myös yhteisöjen sisäiseen vallankäyttöön” (Jalagin 2005, 66). Kysymys toiseudesta keskittyykin aina itseyyteen suhteessa toiseen (Kanu 2018; Löytty 2015, 166; Kristeva 1992), jolloin voidaan sanoa toiseuden olevan ihmisten kohtaamisen tulos. Toiseus on sosiaalinen ilmiö, joka syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa, sillä kohtaamistilanteissa on läsnä yksilöiden välinen suhde (Wihersaari 2011, 52).

Toiseus toimii tässä tutkimuksessa teoreettisena käsitteenä koulukokemuksiaan muistelevien oppilaiden syrjiville ja ulkopuolisuutta aiheuttaville kokemuksille koulun sosiaalisissa tilanteissa. Käsite tarjoaa tulkinnallisen lähestymistavan eriarvoistavien mekanismien havaitsemiseen. Tässä tutkimuksessa lähestyn toiseutta omakohtaisena ulkopuolisuuden ja erilaisuuden kokemuksena koulussa ja minua kiinnostavat ne merkitykset, joita kertojat antavat kouluun sijoittuville toiseuden kokemuksilleen. Tässä tutkimuksessa se on kaikkea sitä, mitkä rajaa yksilön ulkopuolelle koulun suhteissa ja erilaisissa kohtaamisissa, joko tahtomatta tai tavoitellusti. Samalla ajattelen Therbornin (2014, 125) tavoin, että eriarvoisuuden muodot ovat purettavissa, koska ne ovat sosiaalisia konstruktioita. Kuitenkaan toiseuden purkaminen ei merkitse erojen kieltämistä eikä ihmisten näkemistä samanlaisina (Riitaoja 2013, 40). Tässä tutkimuksessa tarkoitan toiseutta purkavilla menetelmillä sellaisia kertojien nimeämiä tapoja, joilla toiseuden ja ulkopuolisuuden syntyä tai vahvistumista koulussa voidaan poistaa tai ennaltaehkäistä ja lisätä hyväksyntää. Koulua käyneiden oppilaiden toiseuden kokemusten kautta on mahdollista ymmär-

tää poikkeavaksi ja ”toiseksi” määrittymisen prosesseja ja toiseuden purkamista sekä luoda kaikille samankaltaiset mahdollisuudet kuulumisen kokemukseen ulossulke-
misen sijaan.

Poikkeavuuden määrittelyn taustalla on pyrkimys kontrolloida kulttuurisia normeja rikkovaa poikkeavaa käyttäytymistä (Silvennoinen & Pihlaja 2012), mikä samalla korostaa normia ja oikeanlaisuutta. Niin toiseuden kuin erilaisuudenkin historia pitävät sisällään eriarvoisuuden, syrjinnän ja sorron mekanismeja, joiden jäljet heijastuvat näihin päiviin. Yhteiskunnallisen keskustelun laajentuessa myös tasa-arvon vaatimus ulottuu yhä uusille alueille ja yhä pienempiin kertomuksiin ja hienovaraisempiin erilaisuuksiin, joissa kuvataan kaipuuta yhdenvertaisuuteen. On tärkeä tunnistaa ja ymmärtää näitä syrjinnän syntymekanismeja sekä tarkastella kriittisesti olemassaolevia poissulkevia tapoja ja tekijöitä.

2.2 Toiseuden teoreettinen muotoutuminen

Toiseuden (*Otherness*) ja toisen (*the Other*) käsitteet ovat olleet filosofisen ajattelun kohteina jo pitkään. Niiden käsitteellinen perusta ulottuu 1700- ja 1800-luvuille Georg Wilhelm Hegelin ja Edmund Husserlin filosofioihin (Jääskeläinen 2016). Myöhemmin toiseuden käsitteellistämistä ovat vieneet pohdinnoissaan eteenpäin esimerkiksi Michel Foucault, Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Edward Said sekä Simone de Beauvoir, ja heidän ajatteluaan avaan seuraavaksi.

Filosofien pohdinnoissa ”toisen” ja toiseuden olemus on pääosin ymmärretty ja käsitteellistetty itsestä (minuudesta) erillisenä ja toisessa ihmisessä, siis meissä kaikissa, olevana ominaisuutena, jonka merkitys eri filosofien mukaan vaihtelee. Muun muassa Foucault ajattelee toiseuden olevan jotakin, joka on jokaisessa ihmisessä; minussa, meissä kaikissa, eikä minää voi olla ilman toista (Foucault 1977; ks. Braidotti 1993, 84–86; Oksala 2001).

Toiseuden ja erilaisuuden eroa on pohtinut Buber (1993), jolle ne eivät merkitse samaa. Hänelle toiseus on ensisijainen, sillä ensin täytyy tunnistaa toinen ihminen toiseksi ennen kuin voidaan päätellä, miten toinen ihminen on erilainen, ei identtinen ”itsen” kanssa. Valitessaan dialogisen suhteen monologisen sijaan, ihminen samalla tunnustaa toisen ”toiseuden”, hyväksyy olennaisella tavalla erilaisuuden ja toiseuden eikä pyri yhteistoimintaan vain niiden kanssa, jotka ajattelevat samalla tavoin ja joilla on samoja arvoja. Tästä erosta huolimatta minä ja ”toinen” kohtaavat toisensa tasa-arvoisina.

Eettisissä pohdinnoissaan Lévinas (1996/1963; 1989) on käsitellyt minän ja toiseuden kohtaamista, jossa Buberin (mt.) tavoin Toinen on ensisijainen ja suhde Minään on epäsymmetrinen. Toinen on ja pysyy aina ulkopuolisena. Minälle lankeaa vastuu Toisesta, jossa vastavuoroisuus ja siihen vastaaminen on Toisen päätettävissä. (Lévinas 1996, 80–82.) Lévinasin etiikan perusta onkin kahden ihmisen välisessä

kohtaamisessa, toisessa ihmisessä, Toisessa, jonka kasvojen kohtaaminen merkitsee vastuuta. Vastuu toisesta on subjektiuden perustavanlaatuisen rakenne, jota emme ole valinneet ja josta emme voi sanoutua irti. Vastuu on jo ennen tietoa Toisen olemassaolosta. Se merkitsee kykyä asettua toisen paikalle sekä hänen toiseutensa tunnistamista ja tunnustamista. Vasta Toisen kohtaaminen konstituoiti subjektin (Minän) eli kokevaa subjektia ei ole ennen tätä kohtaamista. (ks. Oksala 2001, 66–67.) Toisen kasvot pyytävät – ja vaativat – eettiseen kohtamiseen ja kohteluun. Lévinasille toiseus on jotakin, mikä pitää saada säilyttää eikä pyrkiä sulauttamaan itseensä (Lévinas 1969). Toisen ihmisen toiseus ilmestyy kasvojen välityksellä Minään ja vapauttaa Minän olemisen yksinäisyydestä (Lévinas 1996, 83). Ihminen on ensisijaisesti Toista varten, ei itseään.

Toiseuden ja toiseuttamisen käsitteiden käyttöönotto ”me” ja ”muut” – dikotomian valossa paikantuu kirjallisuudentutkija Edward Saidin (1978) ajatteluihin, joissa hän kuvaa idän ja lännen, meidän ja muiden, välistä binaarista suhdetta. Saidin (2011) analyysi perustuu hänen omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa ja siihen ajatukseen, että länsi on kolonialistisilla toimillaan toiseuttanut *orientin*, idän, ja jopa tuottanut sen korostamalla sen erilaisuutta suhteessa itseensä. Eurooppa on hänen mukaansa tarvinnut idän voidakseen määritellä itsensä. Said käsittelee teksteissään kielenkäyttöön liittyvää vallankäyttöä ja pyrkii osoittamaan, että diskurssi luo itse kohteensa. (ks. Said 2011; myös Foucault 1982.) Saidin orientin analyysi voidaan ymmärtää ja soveltaa mihin tahansa ’toiseksi’ valitun järjestelmän tulkintaan (Talib 1999, 14). Kun on mahdollisuus luokitella, näyttäytyy toinen osapuoli väistämättä vieraana, huonompana ja jopa uhkana. Koulu monien vuorovaikutusten tilana on yhtä lailla altis ihmisten välisille luokitteluille. Kuten Said (2011, 62) on kuvannut: ”yksi suuri eronteko kuten lännen ja idän erottelu tuo kuitenkin mukanaan monia pienempiä”, ajattelen näiden suurten toiseusteemojen kantavan mukanaan pienempiä kertomuksia ulkosulkemisista ja toiseudesta. Mekanismit niissä ovat samat, oli sitten kyse kansakunnista ja kokonaisista maanosista tai yhdestä ihmisestä koulussa. Löytty (2005a, 8) tarkentaa orientalistisen maailmankuvan merkitsevän luotua representaatiota idästä, mikä ei suinkaan ole neutraali tapa tarkastella maailmaa. Päinvastoin länsimaiset tutkijat ja taiteilijat ovat kuvanneet maailman kahdeksi eriarvoiseksi puoliskoksi, jolloin syntyy vastakohtaisia pareja, ja tätä merkityksellistämisen tapaa kutsutaan *toiseuttamiseksi* (Löytty 2005a, 8; myös Hänninen 2013). Samalla, kun orientin tutkijat rakensivat myyttejä idästä, orientista, he rakensivat myyttejä myös lännestä, ei-orientista, rationaalisuuden, edistyksen ja tieteen lähteenä (Eriksen 2004). Se, millaiseksi ”toinen” kuvitellaan, on ennen kaikkea mielikuva, ei tosiasia (Hänninen 2013). Yhtä lailla toiseuttamiseksi voidaan ajatella myös toisen sopeuttaminen, sulauttaminen, integroiminen meihin (Kristeva 1992; Tuominen 2002; Nikunen 2002).

Nainen ”toisena” on ollut tarkastelun kohteena jo antiikin retoriikan osalta, jolloin nainen puhujana kuten naiskirjailijat, -poliitikot, -filosofit ja -aktivistit ohi-

tettiin kokonaan miehisessä julkisessa elämässä. Heidän kirjoituksissaan käsittelemänsä aiheet ja kirjallisuudenlajit olivat hyvin rajattuja osin jo siksi, että julkinen elämä, jossa miehet pitivät puheita, ei kuulunut naisten elämänpiiriin. (ks. Kivistö & Pihlström 2022.) Antiikin ajalla naismaisuuutta ja feminiinisyttä käytettiin jopa pilkkanimityksinä (Kivistö & Pihlström 2022; Hänninen 2013).

Toiseuden tiedostamisen ja käsitteen historiaan kiinnittyi vahvasti filosofi Simone de Beauvoir. Beauvoir (1949/2009) käsittelee miehen ja naisen keskeisiä sukupuoleen perustuvia eroja ja esittää näkemyksen, että yhteiskunta sosiaalistaa naiset toisiksi suhteessa miehiin eikä naisen kuulu kyseenalaistaa omaa tilaansa. Beauvoirin (1949/2009, 273) mukaan nainen ei ole Toinen syntyessään, vaan on konstituoitu ja määritellään sellaiseksi. Hän korostaa naisen toiseuden sosiaalista luonnetta tunnetulla lauseellaan: ”Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan”, sillä ”vain toisen ihmisen välityksellä yksilöstä voi tulla Toinen” (Beauvoir 1949/2009, 19).

Filosofi, psykoanalyytikko Julia Kristeva on tarkastellut (1988; 1992) toiseuden ja muukalaisuuden teemoja ja tehnyt sen rinnastamalla oman elämänsä teoreettiseen analyysiin. Hän käsittelee muukalaisen historian pohdiskeluisaan minän ja toisen suhdetta, sitä mitä on olla ulkomaalainen tai muuten erilainen erikansallisten ihmisten keskuudessa. Muukalaisuutta, ”toista”, leimaavat kielettömyyden aikaansaama hiljaisuus, yksinäisyys sekä ulkopuolelta itseen kohdistuvan inhon kohtaaminen. Toiseudelle ominaista ovat kokijan yksilölliset kokemukset ulkopuolisuudestaan tai kuulumattomuudestaan, jotka eivät aina ole yhteydessä näkyviin ulkoisiin ominaisuuksiin tai tekijöihin. Kristeva käsittelee ulkopuolisuuden ja ihmisten toisiin suhtautumisen muuttumatonta ja ajasta riippumatonta luonnetta. Se on sekä symbolista että koettua yksinäisyyttä, yksilön väistämättä mukanaan kantamaa toiseutta. Voidakseen ymmärtää ja sietää toisen muukalaisuutta on tunnistettava muukalaisuus itsessään (Kristeva 1992, 196). Oman erilaisuuden tiedostaminen pitää sisällään myös myötätunnon mahdollisuuden, sillä oman itsensä tunteminen ja muukalaisuutensa ymmärtäminen on tie toisten ”toisien” kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Kristevan analyysi ajattomuudessaan antaa välineitä tarkastella myös tässä tutkimuksessa esiin nousevia ulkopuolistamiseen ja toiseuden kokemukseen liittyviä prosesseja. Kristeva (1992, 13) esittää edelleen ajankohtaisen ja tutkimuksenikin taustalla olevan merkityksellisen – Kristevan itsensä mielestä ajattomasti utooppisen – kysymyksen: ”voimmeko elää toisten kanssa läheisesti, omakohtaisesti, kokea toiset tuomitsematta ja yhdenmukaistamatta”?

Etnisyyden ja rodun hierarkisoimista ja toiseuttamista ovat omaelämäkerrallisissa tutkimuksissaan ja teksteissään käsitelleet Stuart Hall (esim. 1999; 1997) ja Toni Morrison (2017, suom. 2020). Morrison hahmottelee rodullisen, ihonvärin, ”mystisen mustan”, rajaaman toiseuden alkuperää. Omien muistojensa ja kirjallisuuden kautta hän pohtii sitä, miten rasismi tuottuu ja miten sitä ylläpidetään. Rotu, kuten varallisuus, luokka ja sukupuoli, ovat aina olleet paitsi erottavia myös valtaan ja toisen hallintaan liittyviä tekijöitä (Morrison 2017, 19). Morrison pohtii ihmisyyden

luonnetta ja kiinnittää toiseuden ja vierauden synnyin niihin pohdintoihin: hän muistuttaa, ettei kukaan kannata rasismia syntyessään ja että toiseuttaminen opitaan esimerkin kautta (Morrison 2017, 21–22). Morrison pitää kielen roolia merkittävänä siinä prosessissa, jossa raja-aitoja ihmisten välille rakennetaan, mutta myös siinä, miten toiseutta puretaan ja vierautta lähestytään. Orjuus näyttää merkittävää osaa Morrisonin valtarakenteiden roolia rasismien syntyyn käsittelevissä esseissään, mutta niissä ei unohdeta kertoa, että valtaa on kaikkialla ja rasismia on rakenteisiin piiloutuneena. Morrison ei unohda kertoa, että sanat luovat todellisuutta.

Myös Hall (1987) kirjoittaa rodullisesta erilaisuudesta; silminhavaittavasta, leimatusta erilaisuudesta ja kantaa huolta siitä, miten sitä eri yhteyksissä tulkitaan ja miten se esitetään. Hallin mukaan rodullistettu diskurssi rakentuu kahtiajaoissa ja vastakkainasetteluissa, kuten jaoissa ”valkoiseen sivistykseen” ja ”mustaan raa-kalaismaisuuteen”. Se perustuu eroihin biologisten ja ruumiillisten ominaisuuksien välillä sekä lopulta pelkoon näiden rotujen risteytymisestä ja siitä johtuvasta ”saastumisesta”. (Hall 1997, 243.) Hall (mt., 244) jäljittää sosiokulttuuristen erojen selittämisen perinnöllisiksi ominaisuuksiksi Greenin (1984) antropologian ja etnologian tieteenaloihin pohjautuvaan teoriaan. Sen mukaan suoraa havaitsemattomat sosiokulttuuriset ominaisuudet pitää päätellä käyttäytymisestä ja fyysisistä piirteistä, mikä korostaa visuaalisen, nähdyn kehon, diskurssin ja rodullistetun tiedon tuottamisen välistä yhteyttä. Kehon ja sen näkyvät erot tarjoavat ”kiistattoman todisteen” rodullisen erilaisuuden luonnollistamiselle. ”Erilaisuuden esittämisestä kehon kautta tuli diskursiivinen paikka, jonka kautta suurin osa tästä ”rodullistetusta tiedosta” tuotettiin ja levitettiin”. (Hall 1997, 244.) Mustien ruumiillisuudesta johdetut ominaisuudet pelkistettiin muun muassa laiskuudeksi, lapsellisuudeksi, yksinkertaisuudeksi ja primitiivisyydeksi, jotka uskottiin luonnollisiksi. Tämän luonnollistamisstrategian tarkoituksena oli kiinnittää erilaisuus pysyväksi ja muuttumattomaksi mustan ihmisen ”todelliseksi luonnoksi”. Tämä pelkistävä ja yksinkertaistava sekä normaaliin ja poikkeavaan, kuuluvaan ja kuulumattomaan jakava strategia stereotypisoi, ulossulki ja toiseutti mustaksi rodullistetun. ”Se helpottaa kaikkien meidän ”normaalien” yhdistämistä kuvitelluksi yhteisöksi ja lähettää symboliseen maanpakkoon kaikki ne ”Toiset”, jotka ovat jollain tavalla erilaisia, ”kalpeuden ulkopuolella” (Hall 1987, 258). Hall muistuttaa, ettei valta esiinny vain suorana fyysisenä pakkona tai rajoituksena, vaan kyse on myös merkitsemisen, osoittamisen ja luokitteluun liittyvästä vallasta sekä symbolisesta vallasta. Huomion arvoista on, että rodullisesta erilaisuudesta sanottua voidaan monessa yhteydessä soveltaa myös moniin muihin erilaisuuden ulottuvuuksiin kuten sukupuoleen, seksuaalisuuteen, luokkaan ja vammaisuuteen (Hall 1997, 225). Suomessa monikulttuurisuuden tarkasteluissaan toiseuden ja myös erilaisuuden käsitettä on tutkinut ja soveltanut Olli Löytty (mm. 2005a; 2005b; 2015; myös Lehtonen & Löytty 2003; ks. Kivistö & Pihlström 2022). Näillä teoretisoinneilla pohjustin jo edellä tutkimukseni käsitteellistä taustaa.

Toiseuden historia osoittaa toiseuden tuottamisen, erontekojen ja kahtiajakojen, olemassaolon ja sen teoretisoinnin. Vaikka toiseuden kategoriat muuttuvat, ovat monet stereotyyppit yllättävän pysyviä samoin kuin tavat rakentaa ennakkoluuloja (Hänninen 2013). Therborn (2014, 63) kirjoittaa runollisesti historiallisen tarkastelun merkityksestä: ”[a]varuuden suunnattoman tyhjyyden tapaan pitkä historia opettaa meille tarpeellista mittasuhteiden ja rajojen ymmärrystä maailmankaikkeuden edessä.” Historialliset kokemukset voivat olla inspiraation ja rohkaisun lähde. Toisin sanoen: ”historiallinen perspektiivi auttaa ymmärtämään, missä olemme ja mitä voimme tehdä”. (Therborn, mt.)

2.3 Toiseuttamisen ilmiö

Tutkimukset, ja historia, ovat osoittaneet toiseuden ja toiseuttamisen olleen, ja olevan, yhteydessä yksilön elämään liittyviin rajoittaviin ja syrjäyttäviin tekijöihin tai ympäristön määrittämiin yksilön epätoivottuihin ominaisuuksiin. Toiseuttaminen on prosessi, jossa ihmisiä ja ryhmiä jaotellaan hierarkkisesti ”meihin” ja ”muihin”. Äärimmillen vietynä toinen on itsen vastakohta: vastenmielinen ja epänormaali (Berger & Luckmann 1994). Toiseuttamisen ja ulossulkemisen muodot ovat kiinnittyneet arvottavaan puheseen identiteeteistä, ihmisistä ja ryhmistä, mutta myös tekoihin, joilla osoitetaan konkreettisesti, kuka kuuluu mukaan, kuka ei. Kielellä paitsi luokitellaan myös toiseutetaan. (Lehtonen & Löytty 2007, 113; Peltola & Honkasalo 2010, 129.)

Therborn (2014) johdattelee teksteissään eriarvoisuuden historian alkuun, modernin aikaan, jolloin kahden toisiinsa kietoutuvan ajatuksen vaikutuksesta eriarvoisuuden olemassaolo alettiin tiedostaa. Ensimmäinen niistä oli ajatus historiallisesti muuttuvasta ja poliittisesti muokattavasta yhteiskunnasta. Toinen ajatus piti sisällään ihmisten välisen perustavanlaatuisen maallisen tasa-arvon, joka ilmeni ainakin kristinuskon ja islamin teologisessa käsityksessä ihmissielujen samanarvoisuudesta. Tästä tasa-arvokäsityksestä ponnisti valistusajan kritiikki etuoikeutettuja kohtaan ja johti ymmärrykseen siitä, että ihmisten tasa-arvoa voitiin loukata, mikä puolestaan merkitsi eriarvoisuuden olemassaoloa. Eriarvoisuus puolestaan rajoittaa perustavanlaatuisella tavalla yksilön mahdollisuuksia hyvään elämään. (Therborn 2014.) Historia auttaa suuntaamaan tulevaisuuteen: kun tunnemme historiaa, tiedämme miksi asiat maailmassa ovat muovautuneet sellaisiksi kuin ne ovat. Tutkimukseni narratiivinen lähestymistapa tukee tätä ajallista luonnetta: samalla, kun se jäsentää takanapäin olevia ajallisia tapahtumaketjuja, se myös mahdollistaa tulevan ennakkoinnin (ks. Hänninen 1999).

Kaiken edellä käsittelemäni perusteella toiseus on eriarvoisuutta: toiseus syntyy arvottamisprosessissa, jossa toinen nähdään vähäarvoisempana. Eriarvoinen kohtelu ja kohtaaminen rakentavat toiseutta ja toisena olemisen kokemusta. Koska

kouluun kohdistuu vahvasti yhdenvertaisuuden vaatimus, pohjutan eriarvoisuutta *yhdenvertaisuuden* ja *tasa-arvon* määrittelyillä ja viittaa seuraavaksi käsitteiden historialliseen muotoutumiseen Ahosen (2003, 14–15) koulutukselliseen tasa-arvoon kiinnittyvän ajattelun mukaan.

Koulutuksellisen tasa-arvon taustalla käsitteellisellä tasolla on oikeudenmukaisuus, vaikka käsitykset tasa-arvon edellytyksistä ovat vaihdelleet ja vaihtelevat aikakauden ja ajankohdan mukaan. Valistusajattelijat tekivät tasa-arvosta yleisen tavoiteltavan periaatteen, jota myös alkoivat tavoitella. Rousseau'n käsitys siitä, että yhteiskuntaa voidaan parantaa poistamalla eriarvoisuudesta johtuvia epäoikeudenmukaisuuksia, johti moniin vallankumousajan ihmisten yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta takaaviin lainsäädännöllisiin uudistuksiin. Näin koulutuksellisesta tasa-arvosta tuli yksi valistuksen hankkeen käytännön ulottuvuus. Valistusajan perinnöksi jäi näin kaksi ristiriitaista tasa-arvon tulkintaa, jossa käydään neuvottelua tasa-arvon ja vapauden keskinäisestä suhteesta, koska täyden tasa-arvon ja täyden vapauden yhdistelmä tiedostettiin jo tuolloin mahdottomaksi. Muun muassa kasvatuksen ja koulutuksen alueilla tehtiin valintoja näiden suhteesta vallitsevien arvojen perusteella. (Ahonen 2003, 14–16.)

Tasa-arvo nähdään yhtäältä pohdintana riittävästä samankaltaisuudesta tai samanlaisesta kohtelusta ja toisaalta riittävästä yksilöllisyydestä ihmisen kohtelussa ja kohtaamisessa. Riitaoja (2013, 44–45) päätelee, että tasaajan sijaan on tavoiteltu myös oikeudenmukaista jakoa, josta on alettu käyttää nimitystä yhdenvertaisuus. Yhdenvertaisuuden käsitettä on Riitaojan (mt.) mukaan käytetty ainakin kahdella eri tavalla: yhtäältä viittaamaan yksilönvapauteen ja valintaan, jota samanlaisuuden ja samanlaisen kohtelun ei haluta rajoittavan. Toisaalta koulutustutkimuksessa yhdenvertaisuudella on viitattu ennen kaikkea sellaiseen yksilöllisyyteen, joka ottaa huomioon rakenteellisen eriarvoisuuden ja tukee heikommassa asemassa olevien asemoitumista samalle tasolle toisten kanssa. (Riitaoja 2013, 45.) Käytännössä tavoite ihmisen yhdenvertaisuudesta ilmenee ja osoitetaan lain tasolla. Perustuslain mukaan:

Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (Perustuslaki 731/1999, 6 §.)

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 1§) merkitsee samanarvoisuutta sukupuolesta, iästä, kansalaisuudesta, alkuperästä, kielestä, vammasta tai seksuaalisesta suuntautumisesta riippumatta. Yhdenvertaisuuslain tarkoituksena on sekä edistää yhdenvertaisuutta että tarjota syrjintää kokeneille mahdollisuus puuttua syrjivään kohteluun. Se koskee kaikkea julkista ja yksityistä toimintaa lukuun ottamatta yksityis- ja perhe-elämää ja uskonnonharjoitusta. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 1§.)

Yhdenvertaisuuden lainsäädäntö ulottuu myös kouluun ja koulutukseen. Perusopetuslaki (628/1998) määrittelee tasa-arvon edistämisen ja yhdenvertaisuuden laissa säädetyiksi tavoitteiksi, jota täydentää oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa on säädetty oppilaiden oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön, mikä velvoittaa kouluja suojelemaan oppilaita kiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhdenvertaisuuden kysymyksiä toiseuden kokemusten ja kaikille yhteisen koulun näkökulmasta. Yhdenvertaisuus on jokaisen kohtaamista samanarvoisena ja ympäristön mukautumista yksilöllisesti niin, että jokaiselle syntyy kokemus siitä, että on hyväksytty omana itsenään, pärjää ja kuuluu mukaan.

Vierauden kokemukset ovat samankaltaisia kaikkialla maailmassa (Löytty 2015, 161), vaikkakin syrjityt ryhmät ovat vaihdelleet vuosisatojen aikana ja aikakausien eri kontekstit ovat määrittäneet eriarvoistavia tekijöitä. Samalla ne ovat tulleet kertoneksi ajan yleisistä arvoista ja normeista (Kudlick 2003) sekä ihanteista (Nygård 1998). Poikkeavuus tai toiseus heijastelee sitä tilaa, millainen virheettömän yhteisön tulisi olla (Nygård 1998). Vallalla oleva kansalaisen ideaali on monissa yhteyksissä synnyttänyt vajaita ihmiskuvia ja sysännyt senkaltaisia yksilöitä yhteiskunnan ulkopuolelle. Niin kutsutut normaalit ovat ajatelleet ja siten määrittäneet, että fyysisesti, sosiaalisesti tai henkisesti erilaiset ja siis normaalista poikkeavat aiheuttavat sosiaalisia ongelmia (Nygård 1998). Erilaisuuden historiaa tutkinut Nygård (1998, 8) korostaa, että jokaiseen erilaisryhmään suhtautuminen on useimmiten ainutlaatuista ja ainutkertaista, mutta niiden taustalla vaikuttavat hitaasti muuttuvat ja vaikeasti muutettavat ajatus- ja käyttäytymistavat. Tässä historiallisessa katsauksessa peilipintana toimii käsitys normaaliudesta ja tavallisuudesta.

Erilaisuuden havaitseminen on vuorovaikutteista; se vaatii 'toisen', johon itseään verrata. "Erilaisten historia on ajatuksissa ja todellisuudessa kahtia jaetun yhteiskunnan sosiaalishistoriaa" (Nygård 1998, 16). Marja-Leena Hänninen ym. (2013) pohtivat toiseuden tematiikkaa antiikista ja keskiajalta uuden ajan alkuun. Tuolloin vielä ei ihonväri ollut arvotettava ominaisuus kuten siirtomaa-ajan orjakaupan jälkeisessä läntisessä maailmassa, mutta kreikkalaisten ja roomalaisten ylemmydentunto muihin kansoihin nähden perustui kulttuurisiin tekijöihin kuten tapoihin ja uskonnonharjoittamiseen. Ajan kuluessa barbaarikäsitys vahvistui vastinpariksi sivistykselle, joka merkitsi barbaarin olevan sivistynyttä ihmistä alemmalla tasolla niin kielellisesti, tiedollisesti kuin moraalisestikin (Kivistö & Pihlström 2022). Antiikin ajan ei-kreikkalaiset barbaarit ovat olleet toiseuden tarkastelun keskiössä alkukantaisena ja tietämättömänä, sivistyksen ulkopuolelle rajautuneena ryhmänä (mm. Kivistö & Pihlström 2022; Kahlos 2020; Korhonen 2013; ks. Hall 1997) omituisina, alempiarvoisina ja moraalisesti huonompina (Kristeva 1992; 58). Nimityksen saattoivat saada myös kansan "sisäiset barbaarit", tehdessään tyhmyyksiä tai joutuessaan juridisen kiistan osapuoliksi (Kahlos 2020), mikä viittaa käsitteen vahvasti arvottavaan ja ulkopuolistavaan merkitykseen.

Jo antiikin ajoista asti uskonnon ja etnisen syntyperän lisäksi sosiaalisten normien rikkominen on ollut peruste toiseuttamiselle (Foucault 1995; 1979; ks. myös Nygård 1998; 1996). Yhteiskunnan marginaalissa vähäteltyjä ja sorrettuja ovat olleet niin kerjäläiset, kulkurit, rikolliset, romanit, prostituoidut kuin mielisairaakin, mutta myös naiset ja etniset ryhmät kuten pakolaiset (Kivistö & Pihlström 2022; Keskinen ym. 2021). Historian muita ”toisia” ovat olleet lisäksi muun muassa sukupuolen ja seksuaalisuuden vuoksi toiseutetut (ks. Korhonen 2013; Rantala 2013) ja asunnottomuudessaan leimatut naiset (Kulmala 2006). Vastakohtat näihin nähden ovat aina niitä, jotka ovat ”paremmalla” tai ”oikealla” puolella (Kivistö & Pihlström 2022; Hänninen 2013; Tajfel & Turner 2004). Yleisesti ottaen ihmisillä on kielteisemmät näkemykset niistä yksilöistä, joiden katsotaan kuuluvan ulkoryhmään ja erityisesti sellaiseen, jota on historiallisesti vähätelty tai sorrettu (Tajfel ja Turner, 2004).

Homoseksuaalisuus on ollut historian aikana niin synty, laitonta kuin sairaus (Hiltula 2007; Mustola & Pakkanen 2007), sen olemassaoloa on rajoitettu ja se on sivuutettu eri tavoin. Sukupuoli- ja seksuaalitietouden kehitystä on aina leimannut ajatus niin kahdesta sukupuolesta, naisesta ja miehestä kuin kahdesta seksuaalisuudesta, normaaleista heteroseksuaaleista ja ”niistä muista” (Vilka 2010). Tänä päivänä oikeuksiaan ja yhdenvertaista suhtautumista olemassaololleen hakevat edelleen eri seksuaali- (lesbot, homot, biseksuaalit sekä muut ihmiset, joilla on rakkaus- tai seksisuhteita samaa sukupuolta olevien kanssa) ja sukupuolivähemmistöt (ihmiset, jotka sukupuolisamastumisellaan tai sukupuolen ilmaisullaan kyseenalaistavat ajatuksen sukupuolesta kaksijakoisena biologisena kysymyksenä eli transnaiset- ja miehet, transgender-ihmiset, transvestiitit, intersukupuoliset), joiden historia kertoo ryhmiin ja yksilöihin kohdistuvasta syrjinnästä, eriarvoisuudesta ja toiseudesta (ks. esim. Aarnio ym. 2020; Helsingin hiippakunnan tuomiokapituli 2020; Jokela ym. 2019; Juvonen 2015; Moring 2020; Nikander ym. 2016; Rossi 2023; Smith ym. 2016; Väestöliitto 2017), vaikka suhtautuminen onkin muuttunut myönteisemmäksi viimeisen vuosikymmenen aikana (Jalonen & Salin 2020; Naskali & Kari 2020). Monien toiseutettujen tavoin voidaan puhua vaiettujen ja vaiennettujen historiasta, sillä se on 2000-luvulle saakka puuttunut suomalaisesta historiankirjoituksesta lähes kokonaan (Mustola & Pakkanen 2007; Sievers & Stålström 1984).

Vaikka sateenkaarivähemmistöjen oikeudet ja ryhmiin sekä yksilöihin suhtautuminen ovat vuosien kuluessa kehittyneet, on asenteissa edelleen korjattavaa. Rossi (2023, 229) kiittelee queer-tutkimusta siitä, että tällä vuosituhannella on päästy monissa yhteiskunnissa tilanteeseen, jossa sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on aiempaa huomattavasti tunnustetumpaa. Kuitenkin hän tiedostaa syrjivien rakenteiden, moninaisuuden kieltämisen ja normeista eroaviin kohdistuvan väkivalan olemassaolon.

Diskurssiivisia ja käsitteellisiä keinoja käytetään myös toisen, ”väärän”, kulttuurin rajaamiseksi ulos valtaväestöstä. ”Toiset” nimetään maahanmuuttajiksi, pakolaisiksi, siirtolaisiksi, maahanmuuttotaustaisiksi tai ulkomaalaisiksi erotuksena

valtaväestöstä. Käsitteet ovat usein täysin ylhäältä alaspäin rakennettuja sosiaalisia konstruktioita ja ihonväri riittää erottelun tekemiseen erityisesti maissa, joissa valkoisuus ymmärretään normatiiviseksi. (Moffitt & Juang 2019.) Kyseisenlaisilla ryhmätunnisteilla sekä luodaan, ylläpidetään että vahvistetaan rajoja ja epätasaroisia sosiaalisia hierarkioita (Leinonen 2012; Lentin 2016; Moffitt & Juang 2019; Elrick ja Schwartzman, 2015; Rastas 2005; Riitaoja 2013). Merkitsemällä käsitteellisellä tavalla kansallisia ryhmiä meistä itsestämme eroaviksi on mikroaggressiota (*microaggression*) – näennäisesti hyvänlaatuista, yleensä tahatonta, mutta yleisesti käytettyä niin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, mediassa, politiikassa kuin akateemisessa tutkimuksessa (Armenta ym. 2013; Elrick & Schwartzman 2015; Moffitt & Juang 2019; Wong ym. 2014). Vaikka termien käyttö ei välttämättä ole tarkoituksellisesti haitallista, niiden toistuva käyttö luo kuitenkin kulttuurisia merkityksiä (Moffitt & Juang 2019). Ne vahvistavat stereotyyppioita ja toiseuttavat.

Toiseus rakentuu kulttuurien vastakkainasettelussa ja erotteluissa, joita myös tahattomasti ylläpidetään. Muun muassa Ruotsissa (esim. Osman ym. 2025) ja Yhdysvalloissa (esim. Brown 2018) hyvää tarkoittavissa segregaaation purkamisprosesseissa ”värikköiset” maahanmuuttajat hajautettiin ”valkoisten” kouluihin, joissa he kokivat toiseutta, rasismia ja kiusaamista. Toisin sanoen heidät siirrettiin sosiaalisesta maailmastaan paikkaan, jossa he olivat vieraita eikä heillä ollut sananvaltaa eikä puolestapuhujaa. Kouluista puuttuivat strategiat, joilla pyrittiin rikkomaan toiseuden leimaa, ja symboliset rajat sekä koulun aikuisten asenteet ja näkemykset vahvistivat olemassa olevia sosiaalisia rajoja sekä estivät kollektiivista sulautumista (Osman ym. 2025).

Lapsia eniten aikojen luokiteltu eri instituutioiden toimesta. Jo 1800–1900-lukujen vaihteessa lapsia koskevat tieteet (lääketiede ja psykiatria, psykologia, pedagogia) rakensivat osaltaan kuvaa ”normaalin lapsen” figuurista suhteessa ei-haluttuun, ”poikkeavaan lapseen” (Lainis ym. 2022, 377; ks. myös Ludvigsen & Seip 2009). Yksilön poikkeavan heikon suoriutumisen diagnostisten kriteereiden määrittämistä edustaa lääketieteellis-(neuro)psykologinen lähestymistapa, mikä korostaa poikkeavuutta yksilöllisenä ominaisuutena, yksilön vajavuutena. Kyseisen näkökulman tarkoitus on tunnistaa lapset, jotka eivät taitojensa ja ominaisuuksiensa puolesta pysty tavanomaiseen, yleiseen massaopetukseen. Vastakkaista lähestymistapaa lääketieteellis-(neuro)psykologiselle ajattelulle edustaa näkemys siitä, että poikkeavuus on yksilön sijaan yhteisössä: yhteiskunta vaatimuksillaan ja käytänteillään luo poikkeavuutta. Poikkeavuus perustuu toisaalta ylhäältä annettuihin kriteereihin siitä, mitä lapsen ja nuoren pitää missäkin ikävaiheessa osata ja toisaalta tutkimustuloksiin ja havaintoihin siitä, miten suurin osa tietynikäisistä lapsista näistä tavoitteista suoriutuu. Ne oppilaat, jotka eivät suoriudu, muodostavat tyypillisestä poikkeavien joukon. (Kyttälä 2012.) Osaltaan lasten luokitteluun ja ”normaalin lapsen” määrittelyyn on vaikuttanut teknologian kehitys, joka edisti tilastollisen tiedon tuottamista ja samalla mahdollisti tilastollisen hajonnan epänormaaliuden selittäjänä (ks. Turmel

1998). Luokittelut ja erot on tuotettu aina suhteessa ajankohtaisiin normeihin, odotuksiin ja vaatimuksiin. Koska koulun toiminnan lähtökohta on ollut ”normaalin” kansalaisen kasvattaminen, erottelu ja diagnosointi ”normaaleihin” ja ”henkisesti poikkeaviin” on ollut suomalaisen peruskoulun tehtävä. Tästä diagnosoinnista tuli väline, jolla tehokkaammin eroteltiin ne, joilla oli kyky oppia ja työskennellä yhteiskunnassa ja ne, jotka eivät siihen kyenneet. (Jauhiainen 2012).

Aisti- ja kehitysvammaisuus on vahvasti yksi osa marginaalien historian tai ”erilaisuuden historian” (Nygård 1998; 1996) tutkimusta. Esimerkiksi vammaisten sulkemista alun perin koulujärjestelmän ulkopuolelle selitettiin koulu- ja oppimiskyvyttömyydellä. Erilliset laitokset nähtiin tuolloin keinona toteuttaa yhdenvertaisuutta tältä osin, vaikka niiden tarkoitus oli lastensuojelun periaatteiden mukaisesti suojeleminen, holhoaminen ja eristäminen ja perusteluina toimi myös laitosten asiantuntijuus ja edistys. 1800- ja 1900-lukujen vaihdetta on nimitetty tieteellisen rasismien ajaksi, jota leimaa poikkeavien yksilöiden, kuten vammaisten, pitäminen arvottomina ja yhteiskunnan taakkana. Rotuhygienian nimissä tavoiteltiin sosiaalisesti ja geneettisesti puhdasta kansakuntaa, mikä johti vammaisille kielteisiin seurauksiin. Erityiskoulujen synty ulottuu niihin vaiheisiin, jolloin vammaisten opettaminen ja hyvinvointi alettiin ymmärtää tärkeäksi osaksi kaikkien kansalaisten koulutusta. (Kivirauma 2015.) 1800-luvulla perustettiin varhaisia apukouluja, joihin siirrettiin älyllisesti kaikkein heikoimmat, mutta myös ”pahantapaiset” tai lapset, joilla oli heikko kuulo tai näkö (Kivirauma 1987), mikä merkitsi ”ulosulkemista tavoiteltavasta normaaliuden maailmasta” (Jauhiainen 2012, 372). Ensimmäiset tarkkailukoulut aloittivat toimintansa sota-aikoina (Kivirauma 1987, 106). Lastensuojelun piirissä on kategorisoinnin ja eri lapsikategorioiden huolellinen erottelun tarve nähty käytännöllisenä kysymyksenä; lapsi oli sijoitettava hänen tasolleen suunniteltuun laitokseen, sillä ”jokaisen laitoksen tuli kasvattaa mahdollisimman ”homogeenistä ainesta” (Tiitinen & Harrikari 2022).

Koskela (2023) on kasvatuksen historian tieteenalaan sijoittuvassa väitöskirjassaan tutkinut koulun ja kasvatusneuvolan asiantuntijadiskurssissa rakentunutta ongelmallista oppilasta vuosina 1968–1991. Tutkimuksen keskiössä on asiantuntijoiden määritelmien tuottama poikkeavuus sosiaalisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä. Asiantuntijalausunnat kirjoitettiin niistä oppilaista, jotka opettajat kokivat ongelmallisina esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai käytöksen takia. Tutkimuksessa ongelmallisen ja normaalin oppilaan välinen raja piirtyi diskursiivisesti opettajien ja kasvatusneuvolan asiantuntijoiden välisessä vuorovaikutuksessa sekä lausuntolomakkeisiin ja lausuntoprosessiin liittyvissä käytänteissä. Koulun ja kasvatusneuvolan rooli tässä rajanvedossa nähtiin keskeiseksi. Koskela (mt.) esittää tiivistelmässään, että ongelmallisuuden määrittelyprosessiin vaikuttivat niin koulun arki kuin käytettävissä olevat ongelmien ratkaisukeinot sekä yhteiskunnan, koulun ja opettajan paikka- ja aikasidonnaiset odotukset ja normit kuten oppimisen standardit ja se, mitä opettajat pitivät hyväksyttävänä. Nämä yhdessä toimivat keinoina ongelmalli-

sen, mutta myös sen vastapuolena olevan normaalin lapsen määrittämiseen. (Koskela 2023.) Koskelan tutkimuksen valossa oppilaan nähty ongelmallisuus ja toiseuden tuottaminen kietoutuvat yhteen. Ongelmallisesta lapsesta piirtyvä kuva heijastaa oletetusta poikkeamista, ei-hyväksyttynä ja toisena olemista. Samalla se muokkaa ei-ongelmallisuuden kautta käsitystä normaalista lapsesta, siitä lapsesta, jollainen lapsi oletetaan olevan.

Kuten jo edellä mainitsin, joskus jopa historiankirjoitus on jättänyt huomioimatta kansalliseen historiaan kuuluvasta kansan historiasta kokonaan sellaisten ihmisjoukkojen kertomukset, joiden kuuluminen kansalliseen kertomukseen on torjuttu. Tämä kuitenkin korjaantui 1960-luvulla, kun historiankirjoituksessa syntynyt nk. ”uudet tarinat” -liike alkoi tehdä näkyväksi erityisesti ”toisten” eli aikaisemmin unohdettujen, piilotettujen tai väheksytyjen historiaa. Tämä tarkoitti kaikkia vähemmistöjä ja yhtä enemmistöä eli naisia. Uuden trendin vaikuttimena olivat yhteiskuntien muuttuminen ja vaatimus tasa-arvoon. (Haapala & Markkola 2017.) Samalla tavoin tieteellinen tutkimus on historian saatossa tavoittanut useita hiljaisia ja näkymättömiä ihmisryhmiä ja yksilöitä. Oman tutkimuksenikin yksi tarkoitus on antaa ääni koulumuistoissaan hiljaisten ja itsenään näkymättömien tarinoille.

2.4 Koulu kohtaamisten ja toiseuttamisen tilana

Koulun perustehtävänä pidetään opiskelijoiden akateemisten taitojen edistämistä ja yleissivistyksen rakentamista. Koulun merkitystä ja roolia myöskään yhteiskuntaan kasvattajana ei voida väheksyä eikä kouluinstituutiota voi tarkastella erillään yhteiskunnasta, jonka arvoja ja normeja tämä järjestelmä heijastaa ja tuottaa. Lisäksi koulu on sosiaalinen yhteisö ja yksi tärkeimmistä lasten ja nuorten identiteettiä, sosiaalisia taitoja ja osallisuutta rakentavista arjen ympäristöistä. (Furrer ym. 2012; Hofman ym. 2001; Juvonen 2006; Lakkala & Lantela 2020.) Kouluun tullaan myös ystävien, ei ainoastaan oppimisen ja opetuksen vuoksi (Harinen & Halme 2012, 12; ks. myös Janhunen 2013; Lahelma 2002) ja sosiaaliset suhteet koetaan jopa tärkeimmäksi osaksi koulunkäyntiä (Francis 2005, 9). Koulu on paikka, jossa erilaisilla taustoilla, kiinnostuksilla ja elämäntilanteilla varustetut lapset ja nuoret viettävät pakosta aikaa toistensa läheisyydessä (Lanas & Kiilakoski 2022). Koulu on tärkeä sosiaalinen ympäristö, mutta voi olla myös tuhoisa paikka niille, jotka kokevat yksinäisyyttä, joita kiusataan tai joilla on ongelmia sosiaalisissa suhteissa (Rönkä ym. 2017). Joukkoon sopiminen edellyttää oikeanlaisten poistoiden omaksumista (Francis 2005).

Koulu on enemmän kuin pelkkä oppimisen tila. Se on rikas ja monisyinen ympäristö, jota ei aina sellaisena nähdä. (Kiilakoski 2012.) Tämän tutkimuksen tarkastelun painopiste on koulumaailman kohtaamisissa ei oppimistuloksissa tai oppimisessa. En tässä tutkimuksessa arvioi oppimistuloksia enkä opiskelumotivaatiota, mutta lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet vuorovaikutuksen laadun vaikutuksen

oppimiseen sekä myönteisen emotionaalisen tuen vahvistavan opiskelumotivaatiota (mm. Blazar & Archer 2020; Cantor ym. 2019; Claessens ym. 2016; García-Moya 2020; Salo 2022; Skinner & Pitzer 2012; Stafford-Brizard 2015; Kiuru ym. 2014; Osher ym. 2020). Salon (2022) tutkimuksessa havaittiin emotionaalisesti tukevalla vuorovaikutuksella, johon sisältyi vastavuoroisuutta, jaettua iloa ja oppilaiden merkityksellisiä osallistumismahdollisuuksia olevan yhteys tehtäväsuuntautuneisuuden, mutta myös prososiaalisen käyttäytymisen myönteiseen kehitykseen. Emotionaalinen tuki ja kuulumisen kokemus liittyvät toisiinsa ja vaikuttavat oppimiseen. Osaltaan tehtyjen tutkimusten kyseisen suuntaiset tulokset tukevat tämänkin tutkimuksen tärkeyttä, koska sen keskiössä ovat kouluuyhteisön tilanteiset ja eri vuorovaikutuskonteksteihin liittyvät hiertävätkin kohtaamiset ja niistä muodostuneet toisena olemisen kokemukset kaikille yhteisessä koulussa.

Koulussa erilaiset sosiaaliset maailmat; erilaiset yhteisöt ja ihmissuhteet tiivistyvät samaan fyysiseen tilaan. Parhaimmillaan toiset nuoret tarjoavat hyväksymisen kokemuksia, aikuiset pedagogista tukea, jolloin sekä virallinen toiminta että vertais-toiminta tuottavat tunteen siitä, että välitetään. (Kiilakoski 2012.) Tässä aikuisten tuessa ja nuorten ystävytydessä on kyse osallisuudesta kouluinstituutioon sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten nuorten seurassa (Kiilakoski & Lanas 2022), mutta osallisuus ei Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatuihin tavoitteista huolimatta kaikkien kohdalla toteudu (ks. Ollikainen 2011). Koulun fyysisissä tiloissa kohtaavat virallinen ja epävirallinen koulu (Rajala ym. 2015; Gordon & Lahelma 2003; Gordon ym. 2000) tai kaksi kehää (Kiilakoski & Lanas 2022), joissa kohdataan ja kommunikoidaan ja joissa vuorovaikutukset muovaavat hierarkioita ja hierarkiat kohtaamisia.

Virallinen koulu ilmenee kouluarjessa muun muassa opetussuunnitelmana, virallisina asiakirjoina, opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, koulun sääntöinä, normeina ja rooliodotuksina. Siihen kuuluvat myös vuorovaikutus opetustilanteissa sekä hierarkiat koulun aikuisten ja oppilaiden välillä. Opettajat ja muut aikuiset valvovat sekä opetuksen toteutumista että tilankäyttöä niin oppitunneilla kuin välitunneillakin. Tämä osa koulua on opettajan ja oppilaiden välistä toimintaa, jonka päämäärä on oppiminen. (Kiilakoski 2012, 10.)

Koulu on myös paikka, jossa luodaan ystävyys-suhteita, ollaan ystävien kanssa sekä tavataan toisia lapsia ja nuoria. Se on tila, jossa muodostuu hierarkioita ja jossa nuoren on löydettävä oma paikkansa toisten nuorten keskuudessa. Se on myös paikka, jossa koetaan esimerkiksi ulkonäköpaineita. (Kiilakoski 2012, 10.) Tämä epävirallinen koulu elää virallisen koulun rinnalla ja sisällä. Se liittyy virallisesta koulusta poikkeavaan vuorovaikutukseen oppitunneilla ja niiden ulkopuolella; välitunneilla, koulumatkoilla, ruokatunneilla ja se ulottuu myös vapaa-aikaan. Epävirallista koulua ovat muun muassa oppilaskulttuurit ja epäviralliset sosiaaliset hierarkiat yksilöiden ja oppilasryhmien välillä: toisten kanssa vietetään aikaa ja toiset jätetään yksin. (Gordon 1999; Tolonen 2001; Ollikainen 2011; Paju 2011; Kiilakoski, 2012; Hoikkala

& Paju 2013.) Kiilakoski (2012, 11; vrt. Kiilakoski & Lanas 2022, 162) painottaa, että vaikka virallinen koulu on helppo yhdistää pääsääntöisesti oppitunteihin ja epävirallinen välitunteihin, ei jakoa voi pitää ihan näin yksinkertaisena. Asiat koulun eri tiloissa ja tasoilla liittyvät ja myös vaikuttavat toisiinsa.

Koulua yhteisönä, käyttäen sosiaalisen tilan käsittettä, on analysoinut Paju (2011) tutkimuksessaan. Koululuokan sosiaalinen tila jakautuu ja toimii oppilaiden keskinäisten jaotteluiden mukaisesti. Oma luokka on keskeinen viiteryhmä nimenomaan sosiaalisena ryhmänä, ei fyysisenä luokkatilana. (mt., 44, 66.) Tässä tutkimuksessa näen koulun sosiaalisena kohtaamisten tilana. Kohtaaminen on läsnä kaikessa; opetuksessa ja oppimisessa, välituntien vertaissuhteissa ja aikuisten ja lasten välisessä kommunikaatiossa. Koska lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan juuri koulussa, ei sen merkitystä identiteetin ja persoonallisuuden kehitykselle tai ylipäänsä elämälle, voida ohittaa (ks. myös Lakkala 2008, 215). Koulu monine vuorovaikutussuhteineen ja ihmiskontakteineen on tila, jossa näyttäytyy ja johon piiloutuu paljon tunteita, valtaa ja merkityksiä. ”Kouluryhmä erontekojen ja tavallisuuden vaatimuksen kentranä on monitahoinen sosiaalinen konteksti” (Niemi 2010, 132).

Erityisen tuen tarve, erityisopetukselliset järjestelyt ja sijoittaminen ovat aiheuttaneet tutkimusten mukaan oppilaissa poikkeavuuden ja erillisyyden kokemuksia. Nämä erillisyyden kokemukset sisältävät tutkimuksissa sekä oppilaskulttuuriin liittyviä sosiaalisia että opetukseen ja oppimiseen liittyviä *institutionaalisia järjestelyksiä*. (Helakorpi ym. 2014; Mietola 2014; Niemi 2022; Riitaoja ym. 2019.) Koulunkäynti erityisopetuksen pienryhmissä on Niemen (2022; myös Mietola 2014) tutkimuksen mukaan asettanut oppilaita toisen asemaan heihin kohdistuvien ennakkoluulojen, leimaamisen ja ulossulkemisen vuoksi, joskin Niemen (2022) sekä Niemen ym. (2010) tutkimuksissa erityisopetuksen pienryhmä koettiin sosiaalisesti myönteiseksi opiskeluympäristöksi (ks. myös Mietola 2014). Mietolan (2014, 104) kouluetnografinen väitöstutkimus kuvaa sitä, miten erityisluokkien oppilaiden seura ja tiloissa oleminen koettiin leimaaviksi. Erityisoppilaat itse tiedostivat, että heille osoitetuissa tiloissa oleskelua ja samalla heidän seuraansa vältellään ja ”heidän positionsa oppilaskulttuurisissa sosiaalisissa järjestyksissä pitkälti lyödään lukkoon tilaan liittyvän erityisoppilaaksi tunnistamisen kautta”. (mt., 104.) Erityisluokkien oppilaat olivat suurelta osin ulossuljettuja nuorten välisistä sosiaalisista suhteista. Yleisopetuksen oppilaat rakensivat puheessaan eroa erityisoppilaisiin sekä heidän paikkaansa oman tilansa reunoille tai ulkopuolelle. (Mietola 2014.)

Honkasilta (2019) puhuu toiseuttavasta erityistarpeesta ja analysoi sitä, miten yksilöön kohdistuva terminologia ja tietynlainen puhe luovat ja ylläpitävät stereotypiaa ”erityisoppilaista” ja ”adhd-oppilaista” samankaltaisena ryhmänä negatiivisine merkityksineen ja edesauttavat näin opettajien ja ikätovereiden ennakkoluulojen ohjaamien ja toiseuttavien suhtautumistapojen rakentumista (Honkasilta 2019; ks. myös Niemi 2022). Yhtäältä ulkoapäin määritelty erityisen tuen tarve ja tosialta koettu poikkeavuus valtavirtaisessa opiskelukulttuurissa ovat muun muassa eroja

aiheuttavia ulottuvuuksia. Peruskouluaiikana erillinen erityisryhmä on korostanut ei-toivottua erityisyyttä, joka asettuu normaaliksi koetun ja nähdyn ulkopuolelle. (Niemi 2022.)

Erityisopetuksen on todettu tuottavan ulkopuolisuutta, marginaalisuutta ja toiseutta kouluyhteisössä. Helakorven ym. (2014) artikkeli pohjautuu erityisluokalla opiskelleiden nuorten aikuisten elämänhistoriaa koskeviin haastatteluihin, jossa käy ilmi, että vaikka erityisluokka on haastateltujen nuorten mukaan mahdollistanut hyviä ystävyysuhteita sekä turvallisen opiskeluympäristön, se on myös viestittänyt sitä, että he kuuluvat kykyineen kouluyhteisön ja yleisopetuksen marginaaliin. Honkasilta (2019) sanoo, että ”on perusteltua olla huolissaan koulun mahdollisesti toiseuttavista käytännöistä, kuten tunnistamisen, määrittämisen, nimeämisen, luokittelamisen ja kategorisoimisen teoista, jotka hyvää tarkoittavista tarkoituspelistä huolimatta vahvistavat tiettyjä normatiivisia sisäryhmäjäsennyksille ominaisia olemisen ja tekemisen piirteitä, kuten heteronormatiivisuus ja sukupuoliroolit, ja ulossulkevat näistä poikkeavat omaksi ryhmäkseen.” Hän on tutkinut väitöskirjassaan (2016) adhd-diagnosoitujen lasten ja heidän vanhempiansa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriölle antamia merkityksiä. Tutkimuksessa nuoret kokivat adhd-diagnoosinsa myös ulkoapäin tullessa stigmaksi, joka leimasi persoonallisuudenpiirteet aiheetta poikkeaviksi ja pakotti samankaltaisuuden muottiin, johon ei ollut helppo samaistua. Artikkelissaan Honkasilta (2019) käsittelee adhd-nuorten toiseuden rakentumista identiteettineuvotteluissa heidän koulukokemuksiaan koskevista haastattelutilanteista ja toteaa, että nuoret tuottivat erityisopetuksesta ja adhd-diagnoosista itseään lähtökohtaisesti negatiivisesti määrittäviä sosiaalisia kategorioita. Nuorten toiseutta eivät määritelleet heidän biologiset itseensä liittämät ominaisuudet vaan heidän sisäistämänsä diskursiivisissa käytännöissä rakentuneet *normatiiviset ehdot* (Honkasilta 2019, 15; ks. myös Bussing & Mehta 2013). Honkasilta (2019; ks. myös Niemi 2022) toteaa toiseuden olevan kokijalleen ”ei-toivottavan sosiaalisen kategorian jäsenyyttä”, joka poikkeaa normiodotukset täyttävistä kategorijäsennyksistä kuten ”erityisluokkalainen” ja ”normiluokkalainen”.

Riitaoja (2013) paneutuu tutkimuksessaan toiseuden rakentumiseen koulussa. Hän analysoi etnografisessa tutkimuksessaan normaalia ja poikkeavaa ja sen tuottamista koulun arjessa ja tarkastelee niitä luokittelu- ja erotteluprosesseja, joissa oppilaan eri ominaisuuksista, osaamisesta ja poikkeavuudesta muodostuvia eroja tuotetaan diskursiivisissa ja sosiaalisissa käytännöissä (Riitaoja 2013, 161; vrt. Saavedra 2022). Tutkimuksessaan Riitaoja (mt., 161–163, 175) kuvaa toiseutta koulun rakenteisiin ja yhteiskunnallisiin tehtäviin liittyvinä prosesseina, joissa erilaiset ihmisyyteen liittyvät eroavaisuudet ovat tuotettuja tai tulevat tuotetuiksi. Hän tarkastelee tutkimuksessaan myös kategorisoinnin prosesseihin liittyvää vallankäyttöä ja analysoi, miten erilainen ja poikkeava yksilö kuten erityinen, monikulttuurinen, maahanmuuttaja tai lähiöoppilas, koulun arjessa nousee huolipuheen ja normalistavien toimenpiteiden kohteiksi. Mukaanottamisen ja ulossulkemisen käytäntöjä

olivat muun muassa kansallisuuteen, ihonväriin, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, yhteiskuntaluokkaan, katsomukseen, ikään, kyvykkyyteen sekä ”oikein” tietämiseen ja taitamiseen liittyvät erottelut. Saavedran (2022) mukaan maahanmuuttajalasten disukrssiivinen rakentaminen tapahtuu tuottamalla eroja ja asettamalla oppilaita paremmuusjärjestykseen heidän kansallisuutensa mukaan sekä homogenisoimalla tietyille kansallisuuksille annettuja ominaisuuksia, mikä johtaa stereotyyppiseen näkemykseen maahanmuuttajalapsuudesta. Talibin (1999) tutkimuksen näkökulma on toiseuden kohtaaminen. Tutkimus käsittelee maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen liittyvää problematiikkaa. Se valaisee sitä, miten opettajien uskomukset maahanmuuttajaoppilaista vaikuttavat oppilaiden kohtaamiseen. Tutkimustuloksissa todetaan, että opettajat ovat kokeneet maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen sekä rikastuttavana että kuormittavana. Koulutuksen, kokemuksen, resurssien sekä ajan puute lisäävät opettajien turhautumisen tunteita, mikä puolestaan on lisännyt asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Talib tulkitsee tämän niin, etteivät opettajat kasvaneen työtaakkansa alla jaksa ymmärtää kielirajoitteista, vierasta kulttuuria edustavaa oppilasta. He eivät myöskään näe oman opettajuutensa roolia merkittävänä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä edistävänä tekijänä. (Talib 1999.) Muslimilapsiin kohdistuvia implisiittisen syrjinnän muotoja lasten puheiden kautta tarkastellut Welply (2016) toteaa, että lasten puheet toimivat hiljaisina syrjivinä keinoina, joiden avulla muslimilapset asetetaan ”huonoiksi muiksi” verrattuna itseensä.

Käyttäytymisen haasteisiin liittyvä opettajien reagointi on koulumuistoissa ollut toiseuttava tekijä. Äärelä (2012) havaitsi vankien kouluajoja käsittelevässä väitöskirjatutkimuksessa muun muassa epäkunnioittavaan kohtaamiseen ja kohteluun liittyvää vahvaa toiseuden tunnetta. Vangit tunsivat itsensä kouluvuosien edetessä yhä vahvemmin ulkopuolisiksi. Äärelä (mt., 121) muun muassa toteaa, että ”oppilailta odotetaan koulussa tietynlaista, koulun kulttuuriin sopivaa käyttäytymistä, jollaiseen nuoret vangit eivät olleet aikanaan kyenneet”.

Koulua sosiaalisena tilana sekä siellä vallitsevia suhteita ja hierarkioita on tutkittu paljon monista näkökulmista (mm. Lanas 2011; 2022; Gissler ym. 2014; Riitaoja 2013; Saavedra 2022; Ollikainen 2011; 2012; Kiilakoski 2009; 2012; Paju 2011; Gordon 2005; Gordon 2000). Tutkimukseni vahvistaa ja todentaa jo olemassa olevaa tutkimustietoa, mutta myös täyttää olemassa olevaa tietoaaukkoa ja pyrkii syventämään monimuotoisen toiseuden kokemuksellista ulottuvuutta. Jaottelu viralliseen ja epäviralliseen kouluun tuo näkyväksi sen, että koulua voidaan tutkia muutoinkin kuin opetussuunnitelmateoreettisesti, kasvatopsykologisesti, didaktisesti tai pedagogisesti orientoituneella tutkimusotteella. Se kertoo, että oppitunneilla tapahtuvan lisäksi on olemassa se osa koulua, joka ei liity suoraan oppimiseen ja opetukseen. (ks. Kiilakoski 2012, 11.) Frelin & Grannäs (2010) sekä Claessens ym. (2016) käyttävät opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta termejä virallinen vuorovaikutus sekä epävirallinen vuorovaikutus. Ensimmäinen liittyy oppituntien aikana tapahtu-

vaan kommunikaatioon ja jälkimmäinen taas luokan ulkopuolisiin tiloihin liittyvään vuorovaikutukseen.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän koulun paikkana, jossa opitaan ja opetetaan, mutta ennen kaikkea se on paikka, jossa jatkuvasti kohdataan ja kohdellaan, osallistutaan ja kuulutaan tai sitten ei. (ks. esim. Kiilakoski 2012; Paju 2016.) Koulu on monenlaisten ihmissuhteiden ja vuorovaikutusten tila, jossa hyväksytään ja hylätään, tehdään eroja ja rajataan, mikä Gordonin (2005, 163) mukaan tarkoittaa sitä, että kohtaaminen voi olla myös kohtaamattomuutta, jolloin jaettu ihmisyyttä jää taka-alalle pinnalta tulkittujen erojen korostuessa. Tällöin kohtaamisen luonne muuttuu toiseuttavaksi ja kohtaamattomuus voi olla haavoittavaa.

Koulu tasoineen ja tiloineen tuottaa jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa normaalin ja poikkeavuuden, samuuden ja erilaisuuden määritelmiä sekä samalla kuulumisen ja osallisuuden vaatimuksia (Juva 2019). Tutkimukseni näkökulmasta ihmissuhteet ja hierarkiat muovaavat kertomuksissa niin kuulumista kuin kuulumattomuutta molemmilla koulun tasoilla.

2.5 Kuuluminen ja kuulumattomuus toiseuden ilmentymänä

Tarve kuulua mukaan on universaali. Kun on kyse yhteisöstä kuten koulu, voidaan toiseutta lähestyä myös kuulumisen näkökulmasta, jolloin kohtaaminen joko synnyttää kuulumisen tunnetta tai jättää sen vajaaksi. Kuuluminen on keskeinen tekijä yhteisöjen rakentumisessa ja yksilön asemassa yhteisössä (Lehtonen & Löytty 2003) ja se on myös tärkeä tekijä mitattaessa koulussa menestymistä (Bertoli 2018). Kuuluminen kuvaa sitä, millaista on elää maailmassa muiden kanssa. Se voidaan ymmärtää sekä kuulumisen politiikkana (*the politics of belonging*), joka viittaa kuulumisen rakentamiseen ja tuottamiseen liittyviin prosesseihin ja mekanismeihin että kuulumisen tunteena (*the sense of belonging*), mikä puolestaan merkitsee tunnepitoista kiintymystä toisiin ihmisiin ja ryhmiin (Stratigos ym. 2014; Yuval-Davis 2011). Tämän tutkimuksen painopiste on yksilöllisessä kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteessa, yksilöllisessä kokemuksessa siitä, miten kokemus siitä koulun eri vuorovaikutussuhteissa ja sosiaalisissa tilanteissa tuottuu.

Toiseuden teemaan liittyvää ulkopuolisuuden ja erilaisuuden kokemuksesta käsiteltäessä on tärkeä huomioida, ettei erilaisuus ole valmis ihmisessä oleva ominaisuus, vaan se tuotetaan siinä kohtaamisessa ja kontekstissa, jossa erilaisuus ilmenee. Erilaisuuden hyväksymisessä tai kyseenalaistamisessa on pohjimmiltaan kyse siitä, kenen katsotaan kuuluvan joukkoon. Kuuluminen yhteisöön rakentuu tilanteissa sekä diskursiivisesti että teoilla ja toimilla, joilla kuuluminen tai kuulumattomuus osoitetaan. (Lehtonen & Löytty 2003, 12.) Kuuluminen linkittyy keskeisellä tavalla keskusteluun rajoista ja rajanteoista, siitä ketkä päästetään rajojen sisäpuolelle ja keitä ei ja myös siitä, ketkä jättyvät ulos vapaaehtoisesti (Hiltunen & Oisalo

2016, 4). Lasten oikeuksien sopimuksen, perusopetuslain sekä opetussuunnitelman mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus osallisuuteen koulussa, olla osa kouluyhteisöä, kuulua mukaan.

Ymmärrän toiseuden henkilökohtaiseksi kokemukseksi omasta paikasta sosiaalisessa maailmassa, jossa kuulumisen tunne, tai huoli siitä, aktivoituu voimakkaimmin silloin, kun syrjään jäämisen pelko todentuu (ks. Anthias 2006). Lähestyn kuulumista tässä tutkimuksessa siis sosiaalisena ilmiönä, sillä on selvää, että myös kuulumista rakennetaan sosiaalisesti. Kuulumisen (*belonging, belongingness*) käsite on yleisesti käytetty monilla tutkimusaloilla ja erityisesti sitä on hyödynnetty erilaisten marginalisoitujen tai haavoittuvien ryhmien tutkimuksessa (Eliassi 2010, 89; Krzyżanowski & Wodak 2008; Keskinen & Vuori 2012; Lähdesmäki ym. 2016; ks. myös Armila, Kananen & Sotkasiira 2017; Westinen 2019a; 2019b). Kuulumisen käsitteen avulla on pyritty lähestymään syrjäytymisen, syrjinnän ja eriarvoisuuden ongelmien ratkaisemista (Lähdesmäki ym. 2016). Käsitettä on sovellettu analyttisenä työkaluna vuorovaikutuksen ja subjektiivisten kokemusten tutkimuksessa (Lähdesmäki ym. 2016), mutta sen käyttöä on kritisoitu epämääräisyydestä (mm. Anthias 2006; Antonsich 2010; Mahar ym. 2012; Allen ym. 2018).

Lähdesmäki ym. (2016) ovat selvittäneet kuulumisen käsitteen käyttöä tutkimuksessa ja sen ulottuvuuksia tieteellisenä käsitteenä. Tutkimus perustuu eri alojen akateemisissa aikakauslehdissä julkaistujen vertaisarvioitujen artikkeleiden kvalitatiiviseen sisällönanalyyysiin. Kyseisessä analyysissä kuulumisen ilmenee kiintymyksenä muihin ihmisiin, paikkoihin tai olemisen muotoihin sekä ihmisten omaksumina ja kaipauksen vahvistamina tapoina ilmaista haluaan kuulua jonnekin. Kuulumisen tunteen merkityksellisyyttä mm. Anthias (2006, 21) kuvaa siten, että etsiessään vastauksia epävarmuuden, näkymättömyyden, yhteydettömyyden ja vieraantumisen tunteisiin, ihminen etsii ”pakkomielleisesti sosiaalista paikkaansa, jossa voi tuntea olevansa kuin kotona”. Niin Bowlbyn (1979) kiintymyssuhdeteoriana kuin hyvinvointiteorioihin lukeutuvaan Maslowin (1943) tarvehierarkiaan yhtenä ihmisen perustarpeena sisältyy yhteenkuuluvuuden eli ryhmään kuulumisen tarve. Maslowin (1943) mukaan motivoitunut toiminta edellyttää, että ihminen kokee olevansa osa jotain. Bowlbyn (1979) teoria esittää, että jo vastasyntyneellä on tarve muodostaa vahva tunneside häntä hoitaviin aikuisiin tunteakseen ympäristönsä turvalliseksi ja voidakseen toimia siinä.

Yleisesti ottaen kuulumista pidetään tavoiteltavana asiana ja ajatus kuulumisesta ja mukana olemisesta sisältää aina myös mahdollisuuden joutua ulkopuolelle, tulla toiseutetuksi. Kuulumisen käsite korostaa maailmassa elämistä muiden kanssa ja suhteessa toisiin tietyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jolloin kuulumisen ja kuulumattomuus rakentuvat ja määräytyvät erilaisten valtahierarkioiden ja hegemonioiden avulla. Kuulumisen käsite ei ole staattinen, mikä tekee kuulumisen määrittelystä tilannekohtaista ja kontekstualisoitavaa. (Lähdesmäki ym. 2016.)

Kuulumiseen sisältyy monenlaista vuorovaikutusta, joka joko mahdollistaa tai rajoittaa kuulumista (Lähdesmäki ym. 2016; ks. Westinen 2019b). Siihen liittyy myös affektiivinen puoli, mikä merkitsee tunneperäistä kiinnittymistä, turvallisuuden tunnetta jossakin (Yval-Davis 2006, 197; Hiltunen & Oisalo 2016, 3) sekä halua ja kaipuuta kuulua jonnekin (Leppänen & Westinen 2017, 5; Lähdesmäki ym. 2016). Kuuluminen merkitsee kiinnittymistä ja kiintymistä, sitä että jostakin paikasta voi sanoa, että ”kuulun tänne” (Hiltunen & Oisalo 2016). Hagerty ym. (1992, 174) määrittelevät kuulumisen tunteen (*sense of belonging*) psykologiseksi, sosiaalseksi, henkiseksi ja fyysiseksi osallisuudeksi. Se rakentuu ympäristön kanssa merkityksellisessä suhteessa (Hagerty ym. 1992, 174) ja on olennainen osa minuutta ja ihmisyyttä. Kuulumisen tunne voidaan määritellä henkilökohtaiseksi kokemukseksi siitä, miten tunnemme olevamme hyväksytyt ja merkityksellinen osa jotakin sosiaalista yhteisöä (Baumeister & Leary 1995, 497; myös Anthias 2006, 19, 21). Kuuluminen on usein ”hiljaisesti koettu tunnekokemus” (Wood & Waite 2011, 1), joksi sen tässäkin tutkimuksessa miellän.

Ihmisellä on luontainen halu sekä luoda että ylläpitää pysyviä ja myönteisiä kiintymyssuhteita. Näiden tarpeiden tyydyttämättä jättäminen uhkaa vakavasti hyvinvointia (Baumeister & Leary 1995; Gurthie 2022), sillä yhteisöön kuulumisen kokemus vaikuttaa merkittävästi hyvinvointiin (Allen & Bowles 2012). Yhteisöön sisälle pääseminen ei ole ainoastaan itsestä kiinni, vaan merkitystä on myös yhteisön muilla jäsenillä (Auvinen ym. 2022). Kuuluminen johonkin edellyttää myös pääsyä. Tiettyyn ryhmään voi samaistua, mutta kuulumisessa on kyse siitä, voiko ihminen kuulua vai ei. Tiedyt vähemmistöt ja haavoittuvat ryhmät kohtaavat helposti eriarvoisuutta ja syrjintää, koska heidän kuulumisensa on syystä tai toisesta estettyä tai rajoitettua. (Anthias 2002.)

Kuulumisen tunne huomataan yleensä vasta sitten, kun ihminen ei kuulu joukkoon (Yval-Davis 2006, 197). Tässä tutkimuksessa ymmärrän toiseuden subjektiivisena, affektiivisena ja kontekstuaalisena kuulumattomuuden kokemuksena ja huomioin sen siitä näkökulmasta, että ihmisten erot ja erilaisuus sekä odotukset tietynlaisuudesta tai samankaltaisuudesta rakentavat koulun kohtaamisissa kuulumattomuuden tunnetta, toiseutta. Tässä tutkimuksessa tarkasteluni ytimessä on toiseuden ja kuulumattomuuden kokemusten yhteenkietoutuminen. Muun muassa Westinen (2019a, 6) käyttää tutkimukseni tavoin kuulumisen vastapuolena termiä kuulumattomuus ja rinnastaa sen toiseuteen. Kuuluminen puolestaan merkitsee suomalaisuutta kyseisessä monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajuutta koskevassa tutkimuksessa. Muuten kuulumattomuuden näkökulmasta eksplisiittisesti tematisoituja tutkimuksia on vähän (ks. Lähdesmäki 2016, 17–18; myös Toivanen 2014b). Tässä tutkimuksessa en tarkastele kuulumista osallisuutena siten kuin se toimijuuden tai vaikuttamisen näkökulmasta ymmärretään.

2.5.1 Kouluun kuulumisen merkitys tutkimuksissa

Kouluun kuulumisen rakentuu myönteisille vuorovaikutussuhteille (Booker 2023). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kouluun kuulumisen kokemuksella on hyvin merkittävä rooli oppilaan koulunkäynnille. Se jopa pienentää syrjäytymisen riskiä (Braun 2019, 17). Kouluun kuulumista on kuvattu rinnastamalla kuulumisen käsite muun muassa kouluun sitoutumiseen, kiinnittymiseen, kiintymykseen, yhteenkuuluvuuteen ja yhteisöllisyyteen (ks. Allen & Boyle 2023, Allen ym. 2018; Allen & Bowles 2013; Booker 2023; Finn & Zimmer 2012; Osterman 2000; Pesonen ym. 2020; Ulmanen 2017). Useat tutkimukset ovat osoittaneet kouluun kuulumisen myönteisen merkityksen muun muassa akateemiseen motivaatioon ja koulumenestykseen (esim. Allen ym. 2018; Allen & Boyle 2023; Arslan 2022; Arslan 2019; Croniger & Lee 2001; Braun 2019; Booker 2023; Gillen-O’Neel & Fuligni 2013; Korpershoek ym. 2020; Sanchez ym. 2005; Sari 2012; Skinner & Pitzer 2012; Walker & Greene 2009). Kuulumisen tarpeen täyttyminen koulussa johtaa suurempaan sitoutumiseen ja viihtymiseen sekä edistää koulumotivaatiota ja oppimista (Rönkä ym. 2017). Goodenow (1993, 80; ks. myös Allen ym. 2018) määrittelee kouluun kuulumisen kokemukseksi, jossa oppilas tuntee itsensä henkilökohtaisesti hyväksytyksi, kunnioitetuksi, mukaan otetuksi ja toisten tukemaksi koulun sosiaalisessa ympäristössä. Tämä määritelmä pitää sisällään koko koulu-ympäristön sosiaalisen kontekstin, johon kuuluvat vertaisryhmä, kaikki oppilaat ja opettajat. Koulussa oppilaiden tunne yhteenkuuluvuudesta tai kuulumisesta on upotettu koulun sosiaaliseen ympäristöön, ja sitä muokkaavat sellaiset sosiaaliset olosuhteet kuin ihmissuhdevuorovaikutus, normit ja kulttuuri. Negatiiviset kouluolosuhteet, kuten vallan väärinkäyttö, vertaisten hylkääminen ja sosiaalinen syrjäytyminen, voivat puolestaan heikentää oppilaiden kuulumisen tunnetta koulussa. (Osterman 2000.)

Tutkimusten mukaan kouluun kuulumisen kokemukselle ovat tärkeitä rakentavat ja emotionaalisesti tukevat suhteet opettajien ja oppilaiden välillä (esim. Booker 2023; Kiefer ym. 2014; Lakkala 2008, 251; Muhonen ym. 2016; Virat ym. 2023). Opettajilla on suuri merkitys sille, tuntevatko oppilaat, että heistä välitetään ja että he ovat osa kouluyhteisöä. Tutkimukset osoittavat myös, että kaikki oppilaat eivät koe saavansa opettajan tukea ja opettajan erilaiseen kohteluun voi johtaa esimerkiksi rotu, sukupuoli, luokka, kyvykkyys ja ulkonäkö. (Osterman 2000; ks. Juva 2019.)

Kouluun kuulumisen tunne on yksilöllinen kokemus, johon vaikuttavat niin yksilölliset ominaisuudet ja perheeseen ja kulttuuriin liittyvät taustatekijät kuin kouluympäristössä ilmenevät ja olevat asiat (Roffey ym. 2019). Meta-analyttisesti kouluun kuulumiseen liittyviä sekä yksilöllisiä että sosiaalisia tekijöitä ovat tutkimuksissaan tarkastelleet Allen ym. (2018). He ottavat kantaa myös siihen, mitkä tekijät tukevat oppilaan kouluun kuulumisen kokemusta. Suurin merkitys havaittiin olevan opettajan tuella sekä myönteisillä henkilökohtaisilla ominaisuuksilla (ks. myös Osterman 2000). Oppilaat, jotka uskoivat suhteensa opettajiinsa olevan

myönteinen ja kokivat opettajansa välittäviksi, empaattisiksi ja oikeudenmukaisiksi, tunsivat todennäköisemmin suurempaa yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin oppilaat, jotka kokivat vastaavasti suhteet opettajiinsa kielteisiksi (ks. myös Allen ym. 2018; Booker 2023; Ibrahim & El Zaatari 2020; Walker & Greene 2009; Whiting & Nash 2023).

Opettajien näkemyksiä omasta roolistaan oppilaiden kuulumisen kokemukseen on tarkasteltu muun muassa hyödyntämällä opettajien reflektiivisiä päiväkirja-aineistoja (ks. Booker 2023). Tärkeimmiksi tekijöiksi kuulumisen tunteen rakentumisessa nousi kolme teemaa: opettajien uskomukset hyvien suhteiden tärkeydestä, oppilaiden aktiivinen ja empaattinen kuunteleminen sekä opettajan reagoivuus oppilaiden tuen tarpeille. Opettajat vertasivat kouluun kuulumista muun muassa psykologisen turvallisuuden tunteeseen, mikä merkitsee mahdollisuutta tuntea itsensä hyväksytyksi todellisena itsenään. Opettajien päiväkirjamerkinnöissä toistuivat kuvailut siitä, miten he tietoisesti vaalivat lämpöä, välittämistä ja kunnioitusta kohdatessaan oppilaitaan. (Booker, mt.)

Erään yhdysvaltalaisen yläkoulun oppilaiden näkökulmia siitä, mikä edistää kouluun kuulumista, ovat monimenetelmäisessä tutkimuksessaan selvittäneet Whiting & Nash (2023). Kyseiseen tutkimukseen kuului yksi avoin kysymys: ”Kuvittele, että aloitan uutena tässä koulussa. Mitä neuvoja voisit antaa minulle, jotta voisin sopeutua ja tuntea kuuluvani tänne?” Oppilaita pyydettiin kertomaan kaikki se, mikä heidän mielestään on tärkeää kouluun kuulumisen kannalta. Lopuksi kouluun kuulumisen tunnetta mitattiin kymmenen kysymystä sisältävällä Simple School Belonging Scale (SSBS) -mittarilla, joka on suunniteltu mittaamaan yleistä kouluun kuulumista. Oppilaiden kuvaukset olivat täynnä vahvaa kieltä ja selkeitä ohjeita siihen, miten välttää mahdolliset virheaskeleet koulun sosiaalisessa maailmassa. Neuvot kouluun kuulumisesta jaoteltiin kirjoitettujen vastausten perusteella neljään pääteemaan: henkilökohtaiset asenteet, sosiaaliset ryhmäjäsennydet, akateeminen oppiminen sekä osallistuminen koulun toimintaan. Kouluun kuulumista tukevinä henkilökohtaisina ominaisuuksina nousivat esiin aitous ja omana itsenä oleminen, ystävällisyys, ulospäinsuuntautuneisuus ja se, että on kiva. Ujoutta ja ”outoutta” opiskelijat pitivät kuulumisen esteinä. Kommentteista ilmenee paine olla tietyllä tavalla oikeanlainen voidakseen olla mukava (Whiting & Nash 2023). Tutkijat pohtivatkin autenttisuuden jännitteisyyttä ja kommenttien sisältämää ristiriitaa siitä, että oppilasta kehoitetaan olemaan ”aito itsensä”, mutta samaan aikaan normatiivisesta käytöksestä poikkeava ujous ja varautuneisuus tai jonkinlainen tulkittu ”outous” eivät ole kuulumista edistäviä ominaisuuksia. Tärkeinä kouluun kuulumisen tekijöinä mainittiin myös erilaiset koulutyöhön liittyvät tekijät kuten tehtävien suorittaminen, hyvät suhteet opettajiin sekä koulun sääntöjen ja toimintatapojen ymmärtäminen ja noudattaminen. Tärkeänä asiana pidettiin opettajien hyväksyntää ja myönteistä asennetta koulunkäyntiin. Loppujen lopuksi tutkijat tulkitsevat, että ”soyvät” tunnekokemukset ja käyttäytymismallit, normit ja ihanteet rakentuvat valtasuhteiden kontekstissa ja

näillä on merkittäviä vaikutuksia erityisesti marginalisoituneisiin oppilaisiin (ks. myös Yuval-Davis 2006).

Kouluuyhteisöön kuulumisen edellyttää jäsenyyttä koulun ryhmissä, mikä ei kuitenkaan todellistunut kaikille samalla tavoin (Kiilakoski 2012, 16). Kouluun kuulumisen tarpeet ja hyväksynnän tunteet vaihtelevat yksilöiden välillä. Muun muassa lehtien ja kirjojen vertaisarvioituja tutkimuksia ja tutkimuskatsauksia sekä julkaisemattomia artikkeleita analysoimalla Osterman (2000) on tarkastellut, miten koulut sosiaalisina organisaatioina vastaavat psykologiseksi perustarpeeksi määriteltyyn kuulumisen tunteeseen. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkasteltiin kuulumisen tunteen merkitystä yksilön psykologisena tarpeena ja toisessa osassa oppilaiden kokemuksia yhteenkuuluvuuden tunteesta koulussa. Tulokset viittaavat siihen, että koulun organisaatiokäytännöt saattavat laiminlyödä ja heikentää oppilaiden kokemusta jäsenyydestään kouluuyhteisössä ja olla vieraannuttava tekijä niin sosiaalisesti kuin akateemisesti (myös Hamm & Faircloth 2005). Voidakseen kokea yhteenkuuluvuutta oppilaiden on voitava kokea, että heistä välitetään ja he ovat arvostettuja. Raportin perusteella voidaan myös todeta, että kaikki oppilaat eivät koe olevansa tärkeitä kouluuyhteisössään, heidän kuulumisen tunteessaan on puutteita eivätkä he luota ikätovereiden ja opettajien kykyyn vastata heidän kuulumisen tunteen tarpeeseensa.

Laadukkailla ystävyysuhteilla on niin ikään todettu olevan myönteinen merkitys kouluun kuulumisen tunteeseen (esim. Auvinen ym. 2022; Fan & Bellmore 2023; Delgado ym. 2016; Hamm & Faircloth 2005; Manninen 2018; Osterman 2000; Parker 2010). Vaikka opettajan ja oppilaan välinen suhde on selvästi ratkaisevan tärkeä kuulumisen kokemukselle, myös vertaissuhteilla on merkittävä vaikutus oppilaiden emotionaaliseen hyvinvointiin (Osterman 2000; Allen ym. 2018). Hamm & Faircloth (2005) toteavat, että ystävyysuhteiden niin konkreettinen apu kuin emotionaalinen tuki voivat helpottaa kouluun kuulumisen tunnetta. Ystävyyskokemusten ja psykologisen kouluun kuulumisen tunteen välistä suhdetta ovat tutkimuksessaan tarkastelleet Hamm & Faircloth (2005). Kahdenkymmenen neljän amerikkalaisen lukio-opiskelijan haastattelututkimuksessa erilaiset koulun sisäiset ryhmittymät ja stereotypiat kuten akateeminen pätevyys tai rotukysymykset vieraannuttivat opiskelijoita toisistaan ja kouluuyhteisöön kuulumisen estyi. Samalla he kokivat, että läheiset ystävyysuhteet tukivat heidän kouluun kuulumisen tunnettaan ja kompensoivat sitä tyhjyyttä, mikä vallitsi suhteessa laajempaan kouluuyhteisöön kuulumiseen. Koulun sosiaalinen ilmapiiri klikkiytymisineen sai monet tuntemaan, ettei heidän kiinnostuksen kohteitaan, kykyjään tai taustaansa arvosteta. Syntynyt arvottomuuden kokemus sai opiskelijat ahdistumaan ja tuntemaan itsensä haavoittuviksi, hylätyiksi ja väärinymmärretyiksi. Ystävien kerrottiin lievittävän näitä tuntemuksia ja kouluun kuulumisen tunnetta riittivät pitämään yllä myönteiset tunteet ystävän kanssa olemisesta ja toimimisesta sekä yhteiset jaetut kokemukset. Joissakin tapauksissa ystävät riittivät synnyttämään affektiivisen siten kouluun.

Kulttuurinen erilaisuus voi osaltaan estää kuulumisen kokemuksen syntymistä koulussa. Pikkarainen ym. (2019) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet kolmen peruskoulun keskeyttäneen, vapausrangaistusta suorittavan romaninaisen kertomuksia koulukokemuksistaan. Tutkimuksessa etsittiin ja tarkasteltiin yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja koulun keskeytymiseen liittyviä tekijöitä. Koulun keskeytymisen syiksi osallistujat nimesivät muun muassa syrjivän kohtelun, yksin jäämisen koulun vertaisryhmässä sekä omien vanhempien puutteellisen tuen koulunkäynnille. Osallistujat paikansivat itsensä koululaisina ulkopuolisiksi, mutta samalla kouluyhteisön hyväksyntää ja yhteenkuuluvuutta tavoitteleviksi. (ks. myös Rajala & Blomerus 2016.) Koulun oppilaana oleminen vaati tasapainoilua osallisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksen välillä. Ulkopuolisuus liittyi syrjityksi tulemisen kokemukseen, mutta myös siihen, että oma kulttuuri koettiin vieraaksi siihen kuulumattomien keskuudessa.

Kouluun kuulumista on tutkimuksissa sivuttu myös kasvattajien näkökulmasta. Manninen (2015) on tutkinut kasvattajien käsityksiä erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteista koulussa. Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden esteitä olivat muun muassa kiusaaminen ja väheksyntä, henkilöstön puutteelliset resurssit, erityislasten vähäiset mahdollisuudet vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa ja se, että koulun arvot eivät toteudu käytännössä. Mietolan (2014) etnografinen väitöstutkimus vahvistaa saman osoittaessaan, että erityisluokkien oppilaita kartetaan, nimitellään ja ulossuljetaan. Kouluinstituution käytänteet ja jaot vahvistavat osaltaan käsityksiä erityisoppilaiden poikkeavuudesta ja erillisyydestä. Kiusaamista voidaan Mannisen (2015) mukaan pitää sosiaalisen osallisuuden toteutumisen äärimmäisenä esteenä, koska siinä kiusaamisen kohteeksi joutuneen henkilön tarve kuulua joukkoon, toisin sanoen sosiaalisen osallisuuden tarve, ei toteudu. Autismi kirjon lapsilla on usein haasteita kuulumisen kokemuksessaan (Pesonen 2016). Pesonen ym. (2023) tutkivat autististen lasten kuulumisen tunteen tukemisen ilmenemistä suomalaisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten tarinoissa. Tutkimuksessa kaksi toisiinsa kytkeytyvää ammatillisuuden ilmentäjää: vakiintuneet käytännölliset tukiratkaisut sekä halu ymmärtää syvästi lasta, koettiin välttämättömiksi kuulumisen tunteen tukemisessa. Samalla todettiin, että jokaisen ammattilaisen on sekä hyväksyttävä monimuotoisuus että ymmärrettävä oma roolinsa kuulumisen tunteen luomisessa.

Tässä tutkimuksessa kuulumisen on tilannesidonnaista ja paikallista liittyessään vahvasti kouluun tilana. Koulu tilana luo konkreettisen kehyksen kuulumisen tai kuulumattomuuden tunnetta rakentavalle vuorovaikutukselle ja kohtaamisille. Koulu on paikka, jossa lapset ja nuoret viettävät huomattavan osan ajastaan ja sinne kuulumisen on tärkeää. Lähtökohtaisesti jo oppivelvollisuuteen perustuen koulu on pakollinen, väistämätön sosiaalinen tila, jossa yksilöt asettuvat monenlaisten katseiden, hyväksyvien ja hylkäävien, alle. Laine (2000) kutsuu kouluyhteisössä olemista pakkoyhteisöllisyydeksi, jossa oma paikka toisten nuorten parissa on löydettävä. Se

tarkoittaa, että on oltava tekemisissä ison nuorten joukon kanssa ja sen vaikutusta omaan itseen ei voi olla huomaamatta (Kiilakoski 2012, 16). Kouluun paikantuvat tutkimukset ovat siis osoittaneet, etteivät kaikki kuulu joukkoon eikä jokainen löydä paikkaansa koulussa halusta huolimatta. Monenlaiset tekijät rikkovat yhteyttä, kuulumista ja yhdenvertaisuutta. Sosiaalinen maailma on olettamusten maailma, jossa ryhmiin kuulumista ohjaavat monenlaiset ehdot (Römpötti 2016).

2.5.2 Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu ja kuuluminen

Kuulumisella on merkityksellinen rooli myös inkluusiota, kaikille yhteistä koulua käsittelevää keskustelua (esim. Syrjämäki 2019). Tarkastellessani toiseutta ja kuulumista koulussa luon myös katsauksen yhdenvertaisuutta tavoittelevaan inkluusioon (*inclusion*), sillä inklusiivisen (*inclusive*), kaikille yhteisen koulun (*school for all*) ydinajatus on kuuluminen (Saloviita 2006) ja se pyrki edistämään yhdenvertaisuutta sekä hävittämään kaikenlaiset syrjivät käytännöt (Moberg & Savolainen 2015; ks. myös Okkolin ym.2022). Kuten toiseuden myös inkluusion kehityskulku kiinnittyi ulkopuolistamisen historiaan. Inkluusion juuret ovat vammaisuuden kohtaamisessa ja hyväksymisessä osaksi yhteiskuntaa (Murto; 2001; Reynolds & Ainscow 1994; Takala ym. 2020) ja sen päämäärä ja tavoitteet perustuvat ihmisoikeuksiin ja demokraattiseen ideologiaan (Takala ym. 2020; Lakkala 2019; Emanuelsson 1997).

Inkluusio-käsitteen määrittely ja sen käyttö on ollut väljää ja epämääräistä jopa vaikeaa (mm. Ainscow ym. 2006; Artiles ym. 2006; Haug 2017; Kontu 2022; Krichler ym. 2019; Moberg & Savolainen 2015; Pitkänen ym. 2021; Saloviita 2012; Takala ym. 2020). Se on monimerkityksellinen käsite, jota ei ole selkeästi määritelty eikä yleisesti ymmärretty (Krichler ym. 2019; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Oliver & Barnes 2010; Tervasmäki 2022). On kuitenkin selvää, että jokainen inkluusion määritelmä perustuu ja pitää sisällään kuulumisen ja osallisuuden oikeuden, sen, ettei ketään jätetä ulkopuolelle. Määritelmien kirjosta riippumatta inkluusio on vahvasti arvo- ja ideologia- ja lähtöistä. Sen arvot ovat kaikissa määritelmässä hyvin samankaltaisia liittyen yhteisöllisyyteen, osallistumiseen, demokratiaan, hyötyyn, tasavertaiseen saavuttamiseen, laatuun, tasapuolisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. (Haug 2017.)

Inkluusion syntytarve paikantuu vahvasti erityisopetusjärjestelmän olemassaoloon, siihen kaksoisjärjestelmään, jossa yleisopetus ja erityisopetus nähtiin toisistaan erillisinä ja toisia lapsiryhmiä ulkopuolistavana systeeminä. Erillisyyden äärimmäisiä segregoivia toimia edustivat aikoinaan erityiskoulut diagnoosipohjaisine opetussuunnitelmineen ja niiden mielekkyyttä alettiin 1960-luvulla alkunsa saaneissa keskustelussa kyseenalaistaa. Tavoitteena oli yhdenvertainen koulujärjestelmä, jossa kaikille lapsille tuli taata oikeus opetukseen omassa lähikoulussaan. (Hakala & Leivo 2015; Jahnukainen ym. 2012; Haug 2017; 2014; Hausstätter & Jahnukainen 2014; Reynolds & Ainscow 1994; Seppälä-Pänkäläinen 2009.) Tällöin puhuttiin vielä integraatiosta segregoation vastatoimena (Hausstätter & Jah-

nukainen 2012; 2014), mutta keskustelu vammaisten oikeuksista osallisuuteen toi mukanaan inklusiivisen koulun käsitteen (Jahnukainen 2015). Inklusiokeskustelu syrjäytti vähitellen integraation 1980-luvulle tultaessa (Vislie 2003). Kun integraatiokeskustelua hallitsi erityisoppilaiden sijoittaminen ja opetuksen järjestämisen mallit, keskityttiin inklusiivisissa opetus- ja oppimisprosesseihin, joiden oletettiin tuovan sellaisia pedagogisia muutoksia, joihin integraatiolla ei onnistuttu (Haug 2017). Inklusiivisissa ei erillisyyttä ole, kun taas integraatiossa erillään olevat tuodaan yhteen ja osaksi muita (Kivirauma 2015). Globaalisti inklusiivisuus nousi merkittäväksi ilmiöksi koulumaailmassa vuoden 1994 YK:n Salamancan julistuksesta, joka vaati vammaiselle henkilölle oikeutta opetukseen tavallisissa luokissa. Sen myötä on alettu tarkastella oppilaiden tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä (Dovigo 2017).

Kaikille yhteisen koulun lähtökohtana on ajatus siitä, ettei oppilasta sopeuteta kouluun vaan koulu mukautuu oppilaan tarpeita vastaavaksi (esim. Hausstätter & Jahnukainen 2014; Saloviita 2006; Schuelka & Engsig 2020; Slee ym. 2021) sekä huomioi erilaisuudet toiminnassaan, käytännössään ja kohtaamisissaan. Inklusiivisen taustalla oleva ideologia perustuu erilaisuuden hyväksymiseen ja arvostamiseen ihmisoikeuksien mukaisesti. (Murto 2001.) Inklusiivisen kasvatuksen arvopohja rakentuu moninaisuuden arvostamiselle ja normaaliuden suppeiden rajojen avaamiselle (Honkasilta 2022). Yksinkertaisuudessaan inklusiivisuus on filosofia ja tapa toimia ja sen perimmäisenä tarkoituksena on syrjinnän vastustaminen kaikilla tasoilla periaatteesta käytäntöön (Väyrynen 2001; ks. myös Göransson & Nilholm 2014). Inklusiivisen tärkeäksi tavoitteeksi koetaan sosiaalisen ulkopuolelle jättämisen eliminointi (Ainscow 2007, 3). Inklusiivisuus ymmärretään lähtökohtaisesti oppilaiden osallisuuden vahvistamisena ja oppimisen esteiden vähentämisenä. Tärkeänä pidetään tasa-arvon, osallisuuden, oikeudenmukaisuuden, yhteisöllisyyden, myötätunton ja erilaisuuden kunnioittamisen toteutumista käytännön tasolla. (Ainscow ym., 2006; Booth & Ainscow, 2011.) Inklusiivisuus merkitsee ihan jokaisen kuulumista koulu yhteisöön.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGIA

Tutkimukseni on narratiivinen, yleisesti suomennettuna myös kerronnallinen tutkimus (ks. Heikkinen 2018, 170–172) tai tarinallinen tutkimus (ks. Hänninen 1999), jossa kertomusten avulla sekä tuotetaan uutta tietoa ja välitetään sitä muille että pyritään ymmärtämään ihmistä ja hänen toimintaansa. Narratiivisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat kerrottujen tapahtumien sisältö, sen analysointi ja tiedon tuottaminen. (Abbott 2002, 33.) Narratiivisuuden käsitteen voi Heikkisen (2018; 2000) erottelun mukaan ymmärtää neljällä eri tavalla: ensinnäkin sillä voidaan viitata tiedonprosessiin; tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin se liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitkelyyn. Toiseksi kertomuksen käsitteellä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin, ja neljänneksi narratiivisuuden käsite on liitetty käytännölliseen merkitykseen esimerkiksi käyttöön ammatillisena työvälineenä. Tutkimuksessani todentuu kolme ensiksi mainittua tapaa. Käytän materiaalinani kertomuksia, mutta ajattelen, että tutkimukseni on myös itsessään maailmasta ja sen ilmiöstä tuotettu tieteellinen kertomus (ks. Heikkinen 2018, 176; 2007, 185). Analysoin tutkimusaineistoni kertomukset narratiivisen analyysin keinoin ja pohjaan johdannossa avaamalla tavalla käsitykseni tiedosta ja tietämisestä konstruktivistiseen sekä tulkinnalliseen tiedonkäsitkelyyn. Tässä luvussa kuvaan narratiivista tutkimusmenetelmää, narratiivisuuden käsitteistöä ja taustaa sekä tutkimukseni toteuttamisen. Kuvaan myös tähän tutkimukseen valitsemani ja soveltamani analyysimenetelmän. Lisäksi käsitteelen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.

3.1 Narratiivinen tutkimusote

Narratiivinen tutkimus ei oikeastaan ole yhtenäinen laadullinen tutkimussuuntaus tai -metodi vaan tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa kertomuksia analysoidaan, tulkitaan ja sovelletaan (Heikkinen 2018, 176). Tässä tutkimuksessa narratiivisuus on metodinen viitekehys, jossa huomio kohdistuu tarinoihin niin tiedon välittäjänä kuin todellisuuden rakentajana ja ilmaisijana (ks. Syrjälä 2018, 230; Syrjälä ym. 2006, 181; Heikkinen 2018; 2007).

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan mielenkiinto kohdistuu yksilön kokemukseen ja yksilön sosiaalisesti rakennettuun paikkaan omassa elämässään. Oletettavasti tätä kokemusmaailmaa, jossa kokemukset ovat tarinamuotoisia, ymmärretään kielen välityksellä. (Josselson & Lieblich 2015; Webster & Mertova 2007, 82–83.) Koska

tutkimukseni kertojat kuvaavat henkilökohtaisia toiseuskokemuksiaan sekä jakavat niitä kerronnan ja kielen välityksellä, valikoitui narratiivisuus tutkimukseni menetelmälliseksi lähtökohdaksi. Narratiivinen lähestymistapa soveltuu tutkimuksiin, joissa tarkastellaan yksilön kokemusten monimuotoisuutta (Clandinin & Connelly 2000). Tässä tutkimuksessa tarkastelen toiseuden kokemusten monimuotoisuutta ja kuvaan toiseuskokemuksia kertojien omien kertomusten mukaan (ks. Salmela & Uusiautti 2016).

Kokemus on narratiivisuuden keskeinen käsite (Clandinin & Connelly 2000, 18; ks. myös Fludernik 1996), sillä kertomukset kuvaavat ihmisten kokemusmaailmaa (Perttula 2008, 136). On tärkeä tiedostaa, että kokemuksellinen kertomus itsessään ei kuitenkaan täysin tavoita subjektiivista kokemusta, vaan kertoja kertomalla ja kirjoittamalla välittää ja tekee ymmärrettäväksi kokemustaan (Sandelin 2012). Subjektiivisuus narratiivisessa tutkimuksessa liittyy kokemuksen verbaaliseen välittämiseen. Kertomuksen ydin ei ole jokin juonellinen tapahtuma vaan kokemuksellisuus. (Fludernik 1996; Hyvärinen 2006; Sandelin 2012.) Kokemus tarkoittaa sekä yksilöllistä merkityksenantoa että kielellisyyden vuoksi yhteisöön sidoksissa olevaa maailman konstruoimista ja ymmärtämistä (Tökkäri 2018, 77; Clandinin & Connelly 2000). Narratiivisessa lähestymistavassa kokemuksellinen tieto on erottamattomasti yhteydessä siihen aikaan ja siihen sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa se on koettu ja tuotettu ja tällainen kokemusta koskeva tieto pyritään ilmaisemaan siinä merkityksessä, jonka kertojat sille antavat (Sandelin 2012). Tutkijan on pyrittävä pääsemään lähelle tutkittavaa ilmiötä ja omattava *osallistava maailmankuva*, jossa tutkija ja tutkimukseen osallistuvat rakentavat yhdessä tietoa. Tällöin tuotettavan tiedon tavoitteena on muuttaa ja parantaa tiettyjen ihmisryhmien elämää ja asemaa paljastamalla epäkohtia ja kuuntelemalla niiden ääntä, joiden ääni ei muuten yhteiskunnassa ja yhteisöissä kuulu. Tutkimusten kohteena voivat silloin olla muun muassa valta-asetat, sorto, erilaisuus ja toiseus. (Creswell 2007.) Toiseuden kokemus tutkimukseni kohteena sekä näiden kokemusten ymmärtäminen pyrkii osaltaan tiedostamaan ja tavoittelemaan myös toiseuden purkamista koulussa.

Narratiivisen tutkimuksen ohella myös fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut kokemuksesta, mutta narratiivisen tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu kokemuksen rakentumiseen kertomusnuotoisena sekä siihen, miten kokemukset jaettuina kertomuksina muovaavat yhteistä maailmaa (Gabriel 2004). Kokemus voidaan ajatella jakautuvan kahteen vaiheeseen. Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu ensimmäiseen vaiheeseen, jossa kokemus on koettu *elävä kokemus* eli elämäntilanteeseen kiinnittyvä, tajunnallinen ja kehollinen tunne tai olotila jopa niin vahvasti, ettei kokemuksen sanallistamista aina edes tunnisteta osaksi kokemusta. Fenomenologinen tutkimus selvittää sitä, millainen ihmisen kokemus on. Elävän kokemuksen lähtökohta on omassa elämässä. Se voi olla tietoa, tunnetta, intuitiota, uskoa tai kaikkea niitä yhdessä. Narratiivisen tutkimuksen, ja siis tämän tutkimuksen, kohteena oleva kokemus ilmenee toisessa vaiheessa eli

silloin, kun elävästä kokemuksesta tulee *kuvattu kokemus* kokijan käsitteellistäessä tapahtumaa sekä siihen liittyvää tunnettaan ja olotilaansa kertomusmuotoisena. Samalla kokemuksesta tulee hänelle itselleen ymmärrettävä ja toisille jaettava. (Perttula 2009; Gabriel 2004; Tökkäri 2018.) Narratiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään juuri näitä kuvattuja kokemuksia (Tökkäri 2018, 69).

Kerrontahetkellä tutkimukseni kertojat kertovat *muistoistaan*, kun he muistelevat koulukokemuksiaan ja antavat niille merkityksen. Käytän tutkimuksessani muistiin, muistoihin ja muisteluun perustuvaa narratiivista aineistoa ja tutkin toiseuden kokemuksia muisteltuna ja kerrottuna. Tiedostan, ettei suoraa pääsyä menneisyyteen ole, vaan tarkastelen sitä kielellisesti tuotettuina *menneisyyden representaatioina* (ks. Heimo 2010, 39). Kertomuksellisuus tarjoaa työkalun ymmärtää, miten asiat ovat yhteydessä toisiinsa sekä arvioida ja ymmärtää omakohtaisesti sitä, mitä tapahtui (Fivush 2002). Elämänvaiheiden ja kokemusten muistelussa tapahtuu sekä menneisyyden mieleen palauttamista että tulkitsemista ja sen uudelleen jäsentämistä kertomusmuotoa hyödyntämällä (Ukkonen 2000). Muistelemisen palauttaa mieleen menneitä tapahtumia, joista kertoja kielen avulla tuottaa kertomuksia. Muistot prosessoituvat narratiivisesti eli ihminen jäsentää menneitä kokemuksiaan kielellisesti ja tulkitsee ne kertomuksiksi. (Huttunen 2013, 131.) Muistoja, todellisuuden tulkintoja, rakentavat sekä ne ympäristöt, joissa muistot ovat syntyneet että tilanteet, joissa muistelemisen tapahtuu (Metso 1999). On muistettava, ettei menneisyydestä voi kertoa kuin nykyhetken näkökulmasta. Tarinamuoto helpottaa muistamista, mutta samalla tulee olla tietoinen kertomusten tulkinnallisesta ja valikoivasta luonteesta, sillä se muokkaa muistiamme (Meretoja 2017, 205).

Ihmisten tarinat ovat kietoutuneita toisiinsa muistojen vuoksi siksikin, että jonkun kertoessa meille tarinan eletystä elämästään, me ymmärrämme sen suhteessa niihin tarinoihin, joita haemme omasta muististamme (Velleman 2003, 7–8). Näin myös tutkija on omien muistojensa ja kokemustensa kautta osa tulkitsemiaan tarinoita. Kertomukset ja tarinat ovat ensisijainen tapa tehdä kokemaansa ymmärrettäväksi ja ne mahdollistavat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kytkemisen toisiinsa (Riessman 1994). Ymmärrän, että kertojat kuvaavat ja tulkitsevat menneisyyden elettyjä koulumuistoja tutkimushetkellä ja niin nämä muistot kuin tulkinnatkin tulevat olemaan toisiinsa kietoutuneina osa tulevaisuutta, ajan jatkumoa. Nykyisyyden tulkitseminen tarinan kautta tekee menneisyyden ymmärrettäväksi, nykyhetken mielekkääksi ja tulevaisuuden ennakoitavaksi (Hänninen 1999, 142). Kertomuksen tutkimus onkin suhdetutkimusta, jossa tutkija tulee jakamaan tutkittavan kertomaa ja elettyä tarinaa siinä kohtaa, kun se kerrotaan ja eletään uudelleen (Guthrie 2022). Guthrie (2022) käyttää tutkimuksessaan termiä *murto-osa* (*fractional*) ilmaisemaan kerronnallisen tuotteen, kertomuksen, olevan vain osa suurempaa tarinaa ja vain katsaus lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin. Hänen narratiivinen tutkimuksensa käsittelee lahjakkaiden tyttöjen äitien tarinoita tyttäriensä kuulumiskokemuksista, jotka hän määrittelee *kuulumisena koulun sosiaaliseen maisemaan* (*belonging amon-*

gst the social landscape of school). Elettyjä tarinoita muokkaavat jatkuvasti uudet kokemukset sosiaalisessa, institutionaalisessa ja kulttuurisessa maisemassa, jossa kertojat elävät (Guthrie 2022, 14). Mielenkiintoni kohteena ovat yksittäiset ihmiset sosiaalisten suhteiden ja kokemusten verkossa (ks. Erkkilä 2009, 196). Myös tässä tutkimuksessa ymmärrän kertojien tarinat yhtenä osana laajempaa elämäntarinaa, koulukokemuksina kokonaisesta tähän asti eletystä elämästä. Ja ymmärrän, että muistamalla ja tunnistamalla toiseuden rakentumista, voidaan koulukulttuuria muuttaa toiseutta purkavaksi.

Ajattelen, että samalla tavoin kuin omaelämäkerran kertominen Plummerin (2001, 86–91) mukaan, myös rajatuista koulukokemuksista kertominen voidaan ymmärtää ulospäin katsomisena, kietoutumisena monien muiden elämään, erilaisiin sosiaalisiin rakenteisiin, suhteisiin ja tunteisiin, mutta samalla se on myös sisäänpäin katsomista; oman itsensä reflektointia ja ymmärtämään pyrkimistä, oman identiteetin pohtimista ja muotoilemista. Vaikka en tässä tutkimuksessa tutki tai tarkastele identiteettiä sinänsä ja sellaisenaan, ymmärrän kertomukset toiseuden kokemuksista myös kerronnaksi identiteetistä ja itsensä ymmärtämisestä. Identiteettiä ilmaistaan kertojien kertomuksissa, joiden sisältönä ovat itselle tärkeät subjektiiviset merkitykset, suhteiden ja asemoinnin kuvaukset (ks. Ropo 2013, 36). Narratiivisessa tutkimuksessa identiteetti käsitetään kulttuuriseksi prosessiksi, muuttuvaksi ja moniulotteiseksi tarinalliseksi luomukseksi (McIntyre 1981), joka käsitteellistetään myös *narratiiviseksi identiteetiksi*. Se merkitsee kertojan kokeman elämän ja tätä kokemusta ilmaisevan kertomuksen kokonaisuutta. (Widdershoeven 1993.) Määriteltäessä identiteetti narratiiviseksi, se ilmenee aikaan ja paikkaan sidottuna kielellisenä kuvauksena ja tulkintana kertojien itseensä liittämistä merkityksistä (ks. Huttunen 2013, 37). Ihmiset selittävät identiteettiään kertoessaan kertomuksia ja näiden kautta syntyy tulkinta itsestä (Riceur 1992, 114).

Aineistoni toiseuskertomukset ovat siis tarinoita itsestä. Kertojien kertomukselliset tulkinnat menneistä koulumuistoista sekä kokemus itsestä rakentavat narratiivista identiteettiä ja ymmärrystä itsestä. Tässä kertomisen prosessissa muistilla ja kielellä on tärkeä rooli. Kertoja tulkitsee kielellisesti menneitä tapahtumia ja kokemuksiaan ja luo niille merkityksiä. Merkitysten kautta muotoutuu kuva itsestä ja ymmärrys maailmasta. Muisti liittyy ymmärryksen itsestä osaksi menneisyyttä ja rakentaa nykyisyyttä. (Huttunen 2013.) Kertomuksen avulla muisto tapahtumasta voidaan siirtää ajasta toiseen ja osaksi itseä koskevaa kertomusta (Fivush 2002, 85) eikä tärkeintä ole muistin ja muistojen tarkkuus, vaan tulkintoina niistä rakentuneet merkitykset, koska niillä jäsennetään käsitystä itsestä (Huttunen 2013, 140). Tässä tutkimuksessa käsitys itsestä yhdistyy toiseuden kokemuksiin ja samalla tulevaisuuden pohdintoihin.

3.2 Narratiivisen tutkimuksen käsitteitä

Narratologia on alun perin kirjallisuustieteen osa-alue, joka tutkii kertomusten rakentumista ja tulkintaa. Sen juuret ovat Aristoteleen *Runousopissa*, varhaisessa proosan teoriassa ja erityisesti venäläisten formalistien työssä 1910–1920-luvuilla. Noilta ajoilta periytyy narratologian ydin; jako *tarinaan* (*fabula*) ja *kerrontaan* (*sjuzhet*), jolloin aihetta tärkeämpää oli kertomisen tapa eli se, miten kerrotaan, ei niinkään se, mitä kerrotaan. Ihmistieteiden kiinnostus tarinoita kohtaan kasvoi 1900-luvun loppupuolella ja narratologiaa teorioita ja analyysimenetelmiä alettiin käyttää myös kirjallisuustieteen ulkopuolella. (Mäkelä ym. 2020.) Tätä ilmiötä on kutsuttu *narratiiviseksi käännteeksi* (Heikkinen 2001, 24; Syrjälä 2018, 221), jonka jälkeen tarinan ja kertomuksen käsitteet yleistyivät laadullisessa tutkimuksessa. 2000-luvun alkua voidaan pitää kertomuksen tutkimuksen kannalta erityisenä ajankohtana, jolloin narratologia saavutti jälkiklassisen, strukturalismin jälkeisen vaiheen ja avautui kertomuksen rakenteiden sijaan sisällöille, tulkinnoille ja historialle (Hägg ym. 2009). Kertomuksen tiedollista arvoa ei nähty enää vain yksinkertaisesti siinä, että se välittää tietoa tietystä tapahtumasisällöstä, vaan se alettiin ymmärtää kulttuurisesti määräytyneenä tapana jäsentää kokemusta (Steinby 2009, 244).

Narratiivisuuden ja *narratiivin* käsitteet ovat tulleet suomen kieleen englannin kielen kantasanasta *narrative*. Narratiivin alkuperä on latinankielisessä sanassa *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta (Heikkinen 2018). Yhteiskunnallisessa keskustelussa narratiivilla viitataan yleensä johonkin maailmanselitykseen tai ajatusmalliin (Björninen 2020). Narratiivisen tutkimuksen käsitteistö on sen monitieteisyyden vuoksi hyvin kirjavaa ja jo kertomuksen, tarinan ja narratiivin voi määritellä monin eri tavoin (Hänninen 2018). Esimerkiksi yhteiskuntatieteissä tarinan ja kertomuksen käsitteet nähdään yleisesti toistensa synonyymeinä (Hyvärinen 2007; 2019, ks. myös Riessman 2008). Tökkäri (2012) on erotellut ja nimittänyt väitöskirjassaan yksilöiden kerronnan kertomukseksi ja tutkijan analyysissään rakentaman konstruktion tarinaksi. Tässä tutkimuksessa teen käsitteellisen eron alun perin kirjallisuustieteeseen pohjautuvan tarkan erottelun mukaisesti.

Voidakseen hyödyntää jäsentyneemmin narratiivisen tutkimuksen käsitteellisiä välineitä on hyvä ymmärtää ja avata niiden välinen ero (Heikkinen & Kaukko 2023). Käsitteiden välisen eron ymmärtäminen vaatii rinnalleen *tapahtumakulkujen* (*flow of events*) käsitteen (Heikkinen & Kaukko 2023) tai vaihtoehtoisesti *tapahtumasarjan* käsitteen (ks. Karttunen 2020). Tapahtumakulkuun sisältyvät sekä tavoitteellinen toiminta (intentionaaliset teot) että yllättävät sattumukset (epäintentionaaliset tapahtumat), joihin liittyvät olevaiset (*existents*) eli tarinan henkilöt (*characters*) ja tapahtumapaikat (*settings*). Nämä kaikki on mahdollista erottaa tarinasta. *Tarina* (*story*) on kertojan tulkinta tapahtumakulun osasta. Tarinan keskeiseksi piirteeksi mielletään usein sen ajassa eteneviä tapahtumia toisiinsa sitova *juoni*, johon sisältyy alku, keskikohta ja loppu (ks. esim. Puusa ym. 2020). Tutkimuksessani määrittelen

keräämäni aineiston kerrontaan perustuvaksi aineistoksi, jolle en aseta vaatimuksia eheidien, juonellisten kertomusten tuottamisesta (ks. Heikkinen 2000; myös Vihtari 2021). Hyvin lyhyitä, luettelomaisia vastauksia, joissa selvästi voidaan erottaa jonkin tapahtuman kuvaus ja sen vaiheita, voidaankin pitää eräänlaisina *riisuttuina kertomuksina* ja niistä on ”mahdollista nostaa esiin tarinallisia tulkintoja” (Hänninen 2018, 194). Myös Alasuutari (2011, 137) painottaa kertomusten luennassa sitä, että ”vaikka kirjoituksessa ei olisi selvästi havaittavaa juonta, siinä on kuitenkin nähtävissä tietty kirjoittajan konstruoima argumentaatiostrukturi”.

Kertomus (*narrative*) on sanoina tai kuvina esitetty tarina, jonka voi nähdä tai kuulla ja joka välittää tarinan. Kertomuksessa tämä ”valittu, sopivan mittaiseksi katsottu tapahtumakulun osuus eli tarina esitetään merkityksellisenä kokonaisuutena”. (Heikkinen & Kaukko 2023, 201–204; ks. myös Abbott 2020; Alleyne 2015.) Kertomus esittää yleensä jo toteutuneita tapahtumia (Hänninen 1999). ”Kaikilla on elämäntarina, koska elämä koostuu tapahtumien ketjusta, mutta kaikilla ei ole elämäkertomusta, jolleivät he ole kertoneet elämäntarinaansa tai osia siitä” (Karttunen 2020). Tässä tutkimuksessa kertomuksia ovat niin kertojien kirjoittamat kuin tutkijan litteroimat kertojien kertomat tekstit, joissa merkityksellistä on yksittäisten tapahtumien kokemuksellisuus osana elämän kokonaisuutta.

Muun muassa Karttunen (2020, 55) määrittelee kertomuksen Fludernikin (1996, 12–13) tavoin *kokemukselliseksi kertomuskäsitykseksi*, jonka mukaan ”kertomus on konkreettinen yksityiskohtainen esitys tapahtumasarjasta, joka on kertojalle tai kokijalle merkityksellinen”. Kyseinen kertomuskäsitys laajentaa ja syventää jo edellä mainittua kertomuksen käsitettä ja pidän sitä tältä osin osuvana määritelmänä myös tässä tutkimuksessa, jossa ymmärrän kouluun kiinnittyvien toiseuskokemusten ja niistä kertomisen olevan kertojille merkityksellistä ja arvokasta tässä tutkimusprosessissa, johon he ovat halunneet osallistua ja osaltaan vaikuttaa uuden tiedon muodostamiseen. Tunteet kertomusten tapahtumissa ovat vahvasti läsnä ja sekä niiden kertominen että tietoon saattaminen on kertojille tärkeää. Kokemuksellinen kertomus perustuu siis yksilön kokemuksen välittämiseen sellaisena kuin se on kertomuksen kokijalle merkityksellinen.

Toinen kokemuksellisen kertomuksen keskeinen tunnuspiirre on tapahtuma, joka on kertomisen arvoinen. Kertomuksesta kerrottavan tekee tapahtuma, jossa tapahtuu jotakin poikkeuksellista tai yllättävää ja mikä herättää tunteita ja pakottaa toimintaan. Kertomukset välittävät sekä kokijan tai kertojan tunteita että tapahtumien taustalta hahmottuvia muiden ihmisten tarkoituksia. Kokemuksellinen kertomuskäsitys korostaa siis tapahtumien merkityksellisyyttä kokijalle tai kertojalle eli ”kertojalla pitää olla jokin syy, miksi hän kertoo”. (Karttunen 2020, 58–59.) Kertomisen arvo voi olla yleinen tai henkilökohtainen: tapahtumat ovat joko yleisesti ottaen epätavallisia tai ne ovat tunnetasolla kertojalle henkilökohtaisesti tärkeitä. Näiden tunteiden jakaminen on olennainen osa kertomusten vastaanottoa: ”vaikka kertomus määritellään esitykseksi tapahtumasarjasta, sen ytimessä on tunne”: tapahtumat ovat herättäneet

niin vahvoja tunteita, että ne täytyy saada jakaa. Kertomus tekstilajina pyytää kuulijaa tai lukijaa pohtimaan kertojan kokemusta ja ottamaan kantaa sen esiin nostamiin moraalisiin kysymyksiin siitä, mikä on oikein ja sopivaa. (Karttunen 2020, 59–63).

3.3 Aineistonkeräysprosessi ja tutkimushenkilöt

Kiinnostuessani tutkimaan toiseuden kokemuksia minulle oli alusta asti selvää, että halusin tuottaa aineistoni kirjoitettuna kertomuksina. Syy ei ollut vähiten oma intohimoni kirjoitettua kieltä kohtaan, vaan taustalla oli ehkä idealistinenkin oletukseni siitä, että vaikeista asioista on helpompi kirjoittaa kuin puhua. Omasta elämästä kirjoittamista pidetään usein rajattomana mahdollisuutena uskoutua tarinan avulla ikään kuin tosi ystävälle, johon luotetaan ja jolta ei salata mitään (Eskola & Suoranta 1998, 124). Viisaampia kuunneltuani ja asiaa pohdittuani päädyin kuitenkin liittämään kirjoituspyyntöön myös mahdollisuuden haastatteluun tai kertomisen tallentamiseen äänitiedostona, sillä se olisi vaihtoehto heille, jotka vierastavat kirjoittamista (ks. Puusa 2020, 104, myös Kujala 2007, 17–18). Narratiivinen aineisto sinänsä voi olla sekä kirjoitettua tekstiä että puhetta, mutta myös kuva- ja videomateriaalia (ks. esim. Rantala 2005 ja Clandinin & Connelly 2000). Kertomus ilmenee tekstinä, erityyppisinä kertovina diskursseina, jotka vastaanottaja hahmottaa visuaalisesti ja/tai auditiivisesti. Tekstejä voivat siis olla puhutut, laulettu, kirjoitetut, piirretyt, filmatut ja tanssitut kertomukset. (Apo 1990, 63.) Tämä tutkimuksen aineistosta lopulta suurin osa on kirjoitettuja kertomuksia. Olennaisin kertomusten keräämisen lähtökohtani oli se, että kertomus on tärkeä oman kokemuksen ja tiedon välittäjä (ks. Hyvärinen 2017, 174) ja se tietous, että ”kertomus tavoittaa hyvin sen, minkälaiseksi ihmiset kokevat elämänsä ja sen yllätykset” (Hyvärinen 2017, 177; ks. myös Bruner, 1990, 39).

Aloitin aineistonkeruun kirjoituspyynnöllä (ks. LIITE 1) eräänlaisena lumipallo-otantana (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 99) heinäkuussa 2021 Facebookissa. Julkista päivitystäni jaettiin 81 kertaa ja saamistani yksityisviesteistä päätellen useisiin eri ryhmiin, joissa kaikissa on tuhansia tai kymmeniätuhansia jäseniä. Oman julkisen päivitykseni lisäksi jaoin pyyntöäni kolmessa eri kirjoittamisaiheisessa ryhmässä, joiden ajattelin sisältävän kirjon monenlaisia ihmisiä, joita ei voinut yhteisesti määrittellä muuten kuin sillä, että he olivat kiinnostuneita kirjoittamisesta. Näiden jakojen tuloksena sain sähköpostiini kuitenkin vain yhden kirjoitetun kertomuksen sekä kaksi ilmoitusta kiinnostuksesta haastatteluun. Tiesin, että kolme tutkittavaa on mitätön määrä tutkimuksen toteutusta ajatellen ja tiedostin myös aineiston keräämisen vaikeuden olevan yleisempikin ongelma (ks. esim. Kujala 2007, 15–16; Eronen 2012, 60). Näiden lisäksi sain useita kannustavia kommentteja ja ihastuneita yksityisviestejä tutkimusaiheestani, joiden sisällöstä tulkitsin aiheeni koskettaneen erityisesti neuroepätyypillisten ryhmissä.

Pyysin yksityisviestin tai kommentin kirjoittaneita ihmisiä nostamaan kirjoitus- / haastattelupyynnöni kyseisissä ryhmissä, joista en tiennyt, sillä kaikki jaot oli tehty ei-julkisina enkä ollut itse kyseisten ryhmien jäsen. Kaikki lupasivat, ja myös pyynnöstäni poistaa alkuperäisen nuoriin aikuisiin kohdistuvan ikärajan. Alun perin mahdollisimman tuoreiden, nuorten aikuisten koulukokemusten hakeminen syrjäytyi ajatuksella, että kaikkien perus-, mutta myös kansakoulua käyneiden toiseuskokemuksella on merkitystä tässä tutkimuksessa. Toiseuden kokemus on universaali enkä tässä tutkimuksessa keskity tietyn aikakauden värittämään koulunkäyntiin tai opetukseen ja kasvatukseen. Etsin ja kuvaan erilaisia toiseuskertomuksia koulussa ennen toisen asteen koulutuspolkua. Toiveideni toteuttamista tästä kirjoituspyynnön nostamisesta en voinut kontrolloida ryhmiin kuulumattomuuteni vuoksi.

Aloin pohtia muita reittejä lähteä tuottamaan aineistoni ja otin yhteyttä Nuoren Voiman Liittoon sekä monenlaisia sanataiteellisia ja kirjallisia palveluita tarjoavaan Sanattuun ja kysyin kiinnostuksesta järjestää kirjoituskilpailu toiseuden kokemuksesta. Sanatun Jenni Hurmerinta innostui tutkimuksestani, tarttui haasteeseen ja järjesti kilpailun, mutta täydellisen tyhjin käsin jäin jälleen kilpailuajan sulkeuduttua. Tajusin kylmäävällä tavalla aineistonkeruun vaikeuden ja aloin jo miettiä tutkimukseni keskeyttämistä. Olin päättänyt tutkimusaiheeni luonteen vuoksi, etten haen tutkittavia minkään tietyn ryhmän, erityisyyden tai diagnoosin perusteella. En leimaa enkä oleta itse. Sattumanvaraisuus ja tutkittavien luoksetulo oli lähtökohtani, empiirisessä ihmistutkimuksessa kun ei ole kyse tutkittavien yksipuolisesta valitsemisesta, vaan myös ihmisten lupautumisesta, heidän halustaan osallistua (Perttula 2008, 153; Luomanen & Nikander 2017, 289). Välttämätöntä on myös heidän halukkuutensa kuvata näitä kokemuksia tutkijalle (Perttula 2009, 137). Pelkäsin tullessi umpikujan päähän ja kipuilin tätä myös ohjaajilleni. Sain ehdotuksen kerätä aineistoani yliopiston luennolla, jossa oli sekä Avoimen yliopiston opiskelijoita että tutkinto-opiskelijoita. Taustojen kirjo olisi siis aika suuri. Huomasin, että epäonnistuminen tutkimuksen oletetussa etenemisessä ei kuitenkaan tarvitse olla umpikuja (ks. Alasuutari 2011, 256). Harha-askeleet voivat synnyttää paremman suunnitelman ja käsityksen tutkimuksen toteuttamisesta. Otin tämän merkittävän askeleen kohti monimuotoisten toiseuksien tutkimusta.

Aineistoni kertomukset keräsin Forms-lomakkeella (ks. LIITE 2), jossa oli kuusi kertomusta rakentavaa kysymystä sekä kaksi taustoihin (ikä ja sukupuoli) liittyvää kysymystä. Uskon tämänkaltaisen rakenteen madaltaneen kynnystä kirjoittaa kertomus. Lähtökohtaisesti tutkimukseni kertomukset kerrottiin rinnastamalla omat kokemukset ulkopuolisuuden, arvottomuuden ja erilaisuuden kokemuksiin koulussa. Näillä tarkennetuilla käsitteillä varmistin toiseuden ymmärrettävyyden. Operationalisoinnissa tutkija kääntää teoreettisen käsitteen sitä vastaavalle arkikielelle niin, että haastattelussa kysytyt asiat vastaavat tutkittavien arkipäivän kieltä (Helenius ym. 2015). Sain luennolla keräämiäni kirjoitelmia yhteensä 23. Kirjoitelmat olivat pääasiassa sisällöllisesti rikasta aineistoa, mutta osa teksteistä oli informatiivisesti

hyvin niukkaa, mikä tarkoittaa muutaman rivin ja virkkeen kertomusta. En kuitenkaan hylännyt kertomuksista yhtään tämän syyn perusteella, sillä niihin sisältyi merkityksiä.

Yksi aineistoni kertomus sisälsi opiskeluaikaa yliopistolla ja yksi opintopolkua peruskoulun jälkeen. Nämä kaksi jätin tutkimukseni ulkopuolelle tehtyinä aineistoani koskevan rajauksen, sillä niiden sisältö ei merkittävästi tuonut lisäarvoa toisetta peruskoulukontekstissa käsittelevään tutkimukseeni.

Yhdeksän tutkittavaa kertoi kiinnostuksensa osallistua myös haastatteluun, mutta kaksi heistä jätti harmillisesti antamatta yhteystietonsa eikä minulla ollut mahdollisuutta tavoittaa heitä enää. Lisäksi minulla oli alkuperäisen kirjoitus- / haastattelupyynnön kautta yksi kirjoitelma ja kaksi haastateltavaa, joihin otin yhteyttä, kun haastattelujen toteuttaminen tuli ajankohtaiseksi. Yksi haastateltava tuli mukaan tuttavani kerrottua hänelle tutkimuksestani. Näistä yhden haastateltavaksi tarjoutuneen kanssa sovittujen etähaastatteluaikataulujen peruuntuminen ja siirtyminen viime hetkellä ja kertaalleen lähes tunnin odottelun jälkeen jouduin poistumaan Teamsista. Omien hankalien työjärjestelyjen vuoksi en enää uskaltanut ottaa riskiä ja päätin luopua tästä haastateltavasta epävarmuuden vuoksi. Myöhemmin sain vielä kaksi kirjoitettua tarinaa Facebookissa jaetun pyynnön kautta. Tutkittavia tähän tutkimukseen kertyi siis yhteensä 26, joista 19 käsitti vain kirjoitetun kertomuksen, 2 pelkästään haastattelun ja 5 sekä kirjoitetun kertomuksen että haastattelun. Haastattelumuotoisia tarinoita keräsin yhteensä 7. Tutkimukseen osallistujat olivat iältään 19–57 vuoden väliltä toiseuskertomuksia kirjoittaessaan, joskin enemmistö eli 14 osallistujaa oli 19–29-vuotiaita. 30–40 vuoden ikäisiä osallistujia oli kahdeksan ja yli 40-vuotiaita kolme. Yksi tutkittavista kirjoitti tuntevansa itsensä ”tällä hetkellä jotain noin 300 vuoden pintaan”, joten hänen ikänsä jäi arvoitukseksi. Tutkittavista 21 oli naisia, miehiä oli 4 ja muunsukupuolisia 1. Moni tutkimukseni kertojista opiskeli parhaillaan, osa oli ollut työelämässä jo pitkään, yksi eläköitynyt ehkä toinenkin.

Haastatteluista yhden toteutin etähaastatteluna Teams-sovelluksella sekä pitkän välimatkan vuoksi että haastatellun toiveesta, kuusi tein kasvotusten. Haastattelupaikat vieraalla paikkakunnalla valikoituvat mahdollisuuksien mukaan ja yhteistyössä haastateltavien kanssa. En lähtenyt ensisijaisesti ehdottamaan kahvilaa tai ravintolaa haastattelupaikaksi niiden levottoman ja mahdollisesti meluisan ympäristön vuoksi. Kaupunginkirjaston neuvotteluhuone valikoitui paikaksi kolmeen haastatteluun, yksi haastateltava kutsui minut kotiinsa, yksi tehtiin haastateltavan työpaikalla ja yksi hotellihuoneessani. Haastattelujen aikana ja erityisesti niiden jälkeen kirjoitin ylös muistiinpanoja; ajatuksia, havaintoja ja tulkintoja.

Tutkimukseni aineiston seitsemästä haastattelusta kertyi äänidataa reilu kuusi tuntia, joista tekstimuotoista puhetta litteroin lähes sata sivua. Tämän lisäksi kirjoitettuna annettujen kertomusten pituus vaihteli muutamasta rivistä, sivun ja pisimmillään viiden sivun mittaisiin teksteihin. Tutkimusaineistoni kerääminen

ja kertomusten syntyminen tapahtuivat loppujen lopuksi hyvin moninaisesti; kirjoituspyynnöllä kysymyksineen ja täydennyspyyntökysymyksineen, pelkistetyllä kuusikysymyksisellä Forms-lomakkeella sekä haastattelurungolla, jossa oli kysymyksiä lomakekysymysten lisäksi. Aineistoni rikkonaisuudessa kuvastuu ehkä se epätoivo, jota tunsin aineistonkeruun hankaluuden tajutessani. Forms-lomake oli kysymyksineen niukka, mutta pelkäsin sitä laatiessani, että liian suuri määrä kysymyksiä karkottaa vähäisetkin vastaajat ja tein siitä ytimekkään. Lomakella oleva kysymykseni yhteiskunnan jäsenyyteen liittyen ei loppujen lopuksi osoittautunut merkitykselliseksi tutkimukseni kannalta. Sen sijaan kertomukset sisälsivät paljon kouluun kuulumisen liittyviä merkityksiä, jotka ohjasivat osaltaan teoreettisen taustan muotoutumista. Kouluun kuulumisen esiintyi kertomuksissa niin vahvasti, että se vahvistui käsitteenä tutkimukseeni aineistonkeruun jälkeen.

Haastatteluistani muodostui käytännössä jotakin kerronnallisen haastattelun ja teemahaastattelun väliltä (ks. Granfelt 2017, 382). En lähtökohtaisesti pyrkinyt mihinkään tiettyyn haastattelumalliin. Tavoitteenani oli keskustella vapaasti haastateltavien kokemuksista tosin etukäteen mietittyjen alustavien teemojen ja kysymysten (ks. LIITE 3), mutta niiden haastattelukohtaisten muotoutumisten mukaan. Haastatteluissa käytin etenemisen apukeinoina tilanteen herättämiä jatkokysymyksiä, jotka nousivat kertojan kertomuksista (Hyvärinen 2017, 178, 188–189). Teema-alueet kulkivat samoin läpi haastatteluiden. Forms-lomakkeille kirjoitetut kertomukset, joissa ei annettu yhteystietoja, ovat tässä tutkimuksessa alkuperäisenä aineistona. Ne tarinat, joihin sain palata myös haastatteluissa, laajenivat alkuperäisestä. Lisäksi kah-ta tarinaa, jotka sain some-keräyksen kautta, täsmensin vielä lisäkysymyksillä, joihin tutkittavat mielellään vastasivat. Tämän varmistin ennen kysymysten lähettämistä. Kirjoitetuista kertomuksista ja haastatteluista muodostui siis kysymyksineenkin varsin yksilöllisiä.

Kirjoitettujen kertomusten anonyymiyys ja kasvottomuus eivät tuo kirjoitustilanteeseen samoja varovaisuuden elementtejä kuin haastattelut. Herkkyys ja vaikeistakin koulukokemuksista kertominen ja niiden kunnioittaminen tosin liittyi vahvasti sekä kirjoitettuihin että puhuttuihin kertomuksiin. Nauhoitin livehaastattelut puhelimen Samsung Voice Recorder -ääninauhurilla ja etähaastattelun tallensin Teams-ohjelmaan, joita molempia testasin etukäteen tyttäreni kanssa. Myös Forms-lomakkeen toimivuuden testasin kolmella henkilöllä.

Halusin tutkittavien kerronnan ja kertomusten etenevän tilannekohtaisesti ja mahdollisimman luonnollisesti. Tavoitteeni oli avata mahdollisuuksia erilaisille ja monipuolisille tarinoille (Clandinin, 2013; ks. myös Guthrie 2022) toiseuden kokemuksista koulussa. Lähtökohtaisesti ajattelin ennakkoon mietityt teemat ja kysymykset olennaisiksi tutkimukseni aiheen kannalta, koska koin, että niillä voin turvata tarvittavan tiedon saannin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 103; Ruusuvoori & Tiittula 2017, 46–47; Puusa 2020, 112). Keskustelun tuli ennen kaikkea kohdistua oikeisiin ja alustavien tutkimusongelmieni kannalta keskeisiin asioihin ja

kysymyksillä varmistin kerronnan jatkumisen. Pyrin siihen, että kaikista etukäteen ajatelluista teemoista käytiin keskustelua, mutta tarvittavat lisäkysymykset kumpusivat kerronnasta (ks. myös Lindell ym. 2022). Ajattelen kuitenkin, että teemoitetussa haastattelussa sekä apukysymyksin tuetussa kirjoitelmassakin on jotakin rajoittavaa siitä huolimatta, että se antaa tutkijalle raamit ja suuntaa tutkimusta tietyin aihein. Valmiit teemat rajaavat väistämättäkin kertomisen vapautta, kun kertoja keskittyy vastaamaan tiettyyn kysymykseen. Roolini haastatteluissa vaihteli myös tilanteen mukaan: toisissa olin aktiivisempi kuuntelija kerronnan ollessa laajaa, toisissa taas minulta selvästi odotettiin suoria kysymyksiä, joihin vastata (ks. Hyvärinen 2019, 90) ja ikään kuin houkuttelin sanoja esiin.

Flickin (1998, 99–100) mukaan monista yhtäläisyyksistä huolimatta teemahaastattelun ja narratiivisen haastattelun erottaa toisistaan narratiivisen haastattelun juonellinen eteneminen sekä kertojalle annettu suurempi puhumisen vastuu. Kerronnallisen haastattelun tavoite on kerätä kertomuksia sillä olennaisella ajatuksella, että ne ovat tärkeitä kokemustiedon välittäjiä. (Hyvärinen 2017, 174). Narratiivinen haastattelu ei kuitenkaan välttämättä tarkoita kokonaisen elämänkerran kuulemistä, vaan narratiiveja voi löytää myös rajatumman teeman ympäriltä. (Flick 1998). Tunnistan, ja tunnustan, etten kokemattomana tutkijana uskaltanut hypätä täysin vapaan tai yhden kysymyksen kerronnallisen haastattelun (esim. Bruner 1987) varaan, jossa alun jälkeen haastattelijan kysyminen on mahdollisen minimaalista. Hyvärinen & Löyttyniemi (2005, 192) painottavatkin, että ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä kerronnallinen haastattelu ja haastattelutavasta riippumatta on mahdollisuus saada tärkeitä ja kiinnostavia tuloksia.

Intensiivinen ja herkkä läsnäolo on kokemusmaailmaan kohdistuvan haastattelun perusta (Granfelt 2017, 394). Tutkijan on edettävä haastateltavan ehdoilla, löydettävä oikeat tavat tukea kerronnan kokemuksellisuutta ja tiedostettava, että haastateltavan kerrontaan vaikuttaa oletettavasti jonkin verran niin kokonaistilanne kuin haastattelijakin. Tarkoituksenani oli kuunnella tutkittaviani, tavoitteenani oli kuulla (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2017) ja oivaltaa vastauksista niistä avautuvat merkitykselliset suunnat ja edetä niiden mukaisesti. Halusin antaa tilaa tutkittavien tiedolle siinä maailmassa, jossa liikuttiin. Katselin vakaviin silmiin, kyöneleisiinkin, mutta katsoin myös nauraviin silmiin (ks. Eronen 2012, 68), mikä erotti toiseuden kokemuksen taustan. Tajusin, että toiseus koulussa ei ole vain painavaa, pimeää tai pahaa, se on myös sitä, että sinusta on pidetty ja sinä olet ollut toisena hyväksytty.

Ajattelen, että omassa tavassani kohdata haastateltaviani, näitä toiseutta koulussa kokeneita, ei ollut mitään kömpelöä, ahdistavaa tai jäykkää, ei mitään vierasta (ks. Granfelt, 2017, 390–394). Jollakin syvällä tavalla tunsin ymmärtäväni sitä sosiaalista todellisuutta, johon heidän kokemuksensa paikantuivat. Tuttuus väritti tilaa, jossa istuin, ja tarinoita, joihin eläydyin. Ihmisen tapa ymmärtää kietoutuu-kin hänen elämänhistoriaansa (Perttula 2005). Uskon, että oma kokemukseni oli sekä myötätuntoa että kertojien merkityksenantojen ja kokemusten tavoittamista

vahvistava tekijä tutkittavien kohtaamisessa. Erityisopettajana olin kohdannut, en ainoastaan kouluissaan syrjittyjä lapsia ja nuoria, vaan myös monenlaisia kohtaloita ja haavoittuneita elämäntilanteita. Omissa koulumuistoissani on myös kokemuksia ulkopuolisuudesta ja kiusaamisesta.

Toivottavasti se, että olen itse opettaja, ei estänyt haastateltavia kertomasta josta-kin tärkeää. Tätä mahdollista hienotunteisuutta pyrin lieventämään kertomalla, että oma tutkimusaiheeni on syntynyt koulumaailmassa, että olen kiinnostunut saamaan tietoa koulumaailmassa rakentuneista toiseuksista ja syrjinnästä, heidän kokemuk- sistaan siitä, mitä on olla erilainen tai ulkopuolinen koulussa. Niille haastateltaville, jotka olivat kertoneet tarinaansa minulle myös kirjallisesti, muistutin, että muistin heidän tarinansa ja se oli minulle tuttu. Kerroin, että jokin kysymys voi olla sama, mutta mukana on myös uusia kysymyksiä. Halusin näin osoittaa vielä kerran, miten arvokas jo heidän kirjoitettu tarinansa oli enkä ollut unohtanut sitä.

Litterointi

Litteroin haastattelut itse. Aloitin tekstimuotoisen puhtaaksikirjoittamisen 11.12.2021 ja päätin edetä siinä järjestyksessä, jossa olin haastattelut tehnyt. Haastatteluista lyhyin kesti 39 minuuttia ja pisin 1 tunti 31 minuuttia. Tutkimuk- seni aineiston seitsemästä haastattelusta kertyi äänidataa reilu kuusi tuntia, joista tekstimuotoista puhetta litteroin lähes sata sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Etukäteen olin olettanut litteroinnin olevan kevyttä mekaanista puuhastelua ja yk- sinkertainen tutkimustyön etenemisen vaihe. Haastatteluja puhtaaksikirjoittaessani huomasin kuitenkin ajattelevani, tekeväni tulkintoja ja pohtivani paljon niissä ker- rottuja asioita. Kirjoitin ylös muistiinpanoja ja huomioita. Työ ei ollut vain kevyttä. Välillä se teki raskaan olon, välillä surullisen, mutta välillä huomasin hymyileväni. Pääsin aineistooni sisälle toisella tavalla kuin haastattelutilanteessa (ks. Eskola 2018, 210). Minulle litterointi, haastattelujen uudelleen kuunteleminen ja tekstimuotoon kirjoittaminen osoittautui tärkeäksi vaiheeksi. Kävin tarinat uudelleen läpi ja eläy- dyin hetkeen, jossa tarinat tunteineen minulle kerrottiin. Palasin muistoissani niihin kohtaamisiin ja ihmisiin, joita tapasin. Tässä vaiheessa en valikoinut, mitä sisällöstä muutin tekstiksi, sillä tiesin syventäväni sisältöön syvällisesti vasta tekstimuotoisena tiedostona, *kertovana tekstinä* (ks. Hyvärinen 2019, 91) enkä halunnut kadottaa mitään tärkeää. Eliminoin haastatteluista kaikki tunnistettavat asiat, kuten hen- kilöiden nimet, paikkakunnat sekä muut tunnistettavat kuvaukset. Lisäksi poistin lukemisen, ja kirjoittamisen, sujuvuuden vuoksi joitakin toistuvia maneeereja (täy- tesanoja) puheesta, kuten 'niinku', 'ett' ja 'tota', jotka eivät vaikuttaneet millään lailla tarinan sisältöön tai merkityksiin (ks. Mayring 2014, 45). Tässä tutkimuksessa en tutkijana ole kiinnostunut kielen rakenteista enkä huomioi analyysissäni *kerronnan tilanteeseen* (ks. Hyvärinen 2019, 91) sisältyviä eleitä ja ilmeitä. Olen kiinnostunut kertomusten sisällöistä, siitä, mitä kerrotaan.

3.4 Aineiston käsittely ja analyysi

3.4.1 Narratiivinen analyysi

Kertomusten analyysi on narratiivisen tutkimuksen ydin (Hänninen 1999, 16). Kun aineisto analysoidaan laadullisesti, on tiedostettava, että osallistujien ”korvien väliin laadullisen analyysin tekijällä ei ole pääsyä”, vaan tutkija on aineistonsa varassa (Salo 2015, 172). Laadullinen analyysi on avoimesti subjektiivista, tutkijan aineistosta tekemä konstruktio (Eskola & Suoranta 2000). Tutkimukseni koulukokemuksia sisältävissä kertomuksissa on kyse ihmisten subjektiivisista merkityksenannoista, jolloin asioilla itsessään ei ole merkitystä, vaan sillä miten kertojat ymmärtävät maailmaa ja luovat sille järjestystä (ks. Eskola & Suoranta 2000). Kertomus on perustavanlaatuinen tapa hahmottaa sosiaalista todellisuutta sekä antaa merkityksiä asioille ja tapahtumille (Edwards 1997). Toisten merkityksenantoja voidaan tulkita ainoastaan oman kokemuksen ja aiemman tiedon pohjalta, sillä siinä missä ne ovat yksilöllisiä, niillä on kuitenkin yhteisöllinen pohja eli ”ne rakentuvat muun muassa kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen varaan” (Moilanen & Rähä 2018). Yksilö tulee ymmärretyksi suhteessa muihin ja sosiaaliseen kontekstiin (Clandinin 2006). Näihin näkökulmiin nojautuu aineistostani tekemäni analyysi ja tulkinta.

Narratiivisen päättelyn avulla pyritään selittämisen sijaan ymmärtämään (ks. Purtilo-Nieminen 2009, 43). Ajattelen, että tutkimusaineistoni muodostavat kokemukset sekä se, miten tutkittavat niistä kertovat, ovat relevanttia tutkimusaineistoa. Minulle merkityksellisintä on se, miten he kertovat kokemuksistaan ja miten he kokevat sen kaiken kertomisen hetkellä (ks. Bruner 1990, 120). Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään tutkimukseni kertojien toiseuden kokemuksia. Olen kiinnostunut heidän ajatuksistaan, tunteistaan ja niistä merkityksistä, joita he kokemuksilleen antavat. Minä tutkijana puolestani pyrin kuuntelemaan kertojia ja ymmärtämään heidän tulkintaansa tapahtumista.

Polkinghorne (1995, 6–8) erottaa narratiivisen aineiston käsittelyssä kaksi tapaa: *narratiivien analyysin* ja *narratiivisen analyysin*. Narratiivien analyysissä aineisto jaotellaan erilaisiin temaattisiin luokkiin, aineisto tematisoidaan (Polkinghorne 1995, 12–21). Tässä tutkimuksessa temaattinen analyysi toimii tällaisena kategorisena analyysinä, jonka mukaisesti jaan yksittäiset kertomukset osiin eli luokittelen ne teemojen mukaan. Narratiivien analyysin tarkoitus on löytää kertomuksista yhteisiä piirteitä; teemoja, mutta myös eroja (Polkinghorne 1995). Lieblich ym. (1998) kuvaavat narratiivien analyysin kategorista lähestymistapaa hyödylliseksi silloin, kun tutkijan päähuomio kohdistuu jollekin ihmisryhmälle yleiseen ilmiöön.

Narratiivisessa analyysissä tavoitteena on luoda osista kokonaisuus, uusi kertomus (Polkinghorne 1995, 15). Sen mukaan narratiivista aineistoa ei voi tiivistää yksiselitteisesti kategorioiksi, vaan sen jatkokäsittely edellyttää aina tulkintaa (Heikkinen 2018, 180; Polkinghorne 1995, 12). Narratiivinen lähestymistapa aineistoon vastustaakin luokittelevaa asioiden selittämistä ja korostaa kertovaa asioiden ymmär-

tämistä (Bruner 1986). Narratiivinen analyysi pohjautuu tietämisen tapaan, jota kutsutaan narratiiviseksi tiedon muodoksi (*narrative cognition*). Narratiivisen tietämisen luonne on kertomuksellista ja kertomuksia tuottavaa (Bruner 1986) ja siinä huomio kohdistuu tapahtumien kulkuun, siihen miten edeltävät tapahtumat johtavat seuraaviin tai mitä henkilöt tavoittelevat toiminnallaan (Heikkinen & Kaukko 2023). Toinen tietämisen tapa on loogistieteellinen (*logico-scientific cognition*) tai paradigmaattinen tiedon muoto (*paradigmatic cognition*), joka ilmenee logiikalle ja matematiikalle ominaisella tavalla väitelauseiden ja tosiasioiden vastaavuutena (Bruner 1996). Tutkimuksessani on kyse tarinoista ja pyrkimyksestä rakentaa ymmärrystä toiseudesta, joka perustuu siihen osallistuvien henkilöiden todellisiin elettyihin ja subjektiivisiin kokemuksiin. En etsi objektiivista, universaalista totuutta, joka olisi olemassa maailmassa ja todennettavissa rationaalisen ”luonnon itsensä määräämän” selitysmallin avulla (ks. Taylor & Ussher 2001), mutta ymmärrän tutkimukseni narratiivien analyysin tällaiseksi paradigmaattiseksi, luokittelevaksi ja käsitteellistäväksi analyysiksi (ks. Polkinghorne 1995.). Yhdistän tutkimuksessani luokittelevan narratiivien analyysin kertomukselliseen narratiiviseen analyysiin. Luon näin kertomuksista ensin löytämäni ja luokittelemani keskeisten teemojen pohjalta tutkimukseni metatarinat, synteetit, tutkimukseni tyyppitarinat. Kerään aineistosta tapahtumakuvauksia ja kokoan uuden tarinan (ks. Polkinghorne 1995). Narratiivisella analyysillä korostan toiseuden sosiaalista ja vuorovaikutuksellista luonnetta tyyppitarinoiden kautta. Narratiivinen aineisto analysoidaan käyttäen aineistolähtöistä eli induktiivista päättelyä, jolloin analyysi etenee aineiston ehdoilla teoreettiseen yleistämiseen (Creswell 2007).

3.4.2 Temaattinen analyysi osana narratiivista analyysiä

Pohdin pitkään aineistoni järjestelemistä ja hajanaisen kirjallisen aineiston avaamista. Tiedostin yhtä lailla sen, että tärkeämpää kuin jonkin tietyn mekaanisen menetelmän tarkka soveltaminen, on ymmärtämisessä ja sen tietämisessä, mitä tekee (Eskola 2018, 210), mutta samalla ymmärsin myös systemaattiseen analyysiin sisältyvän perusteltavuuden ja jäljitettävyyden (Ehrnrooth 1995, 30–31; Mayring 2014, 40; myös Puusa 2020, 147), jonka tiesin lisäävän tutkimukseni luotettavuutta. Ennen kaikkea ymmärsin, että minun on itse aktiivisesti työstettävä aineistosta oma analyysini ja tulkintani (Eskola 2018, 210; myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 145) ja tehtävä se niin, että aineiston olennainen sisältö säilyy (ks. Mayring 2014, 64; Eskola 2018, 221).

Narratiivisessa tutkimuksessa on useita mahdollisia ananalyysitapoja, jotka esimerkiksi Riessman (2005, 2) jaottelee neljään eri tyyppiin: temaattinen analyysi (*thematic analysis*), rakenneanalyysi (*structural analysis*), dialoginen analyysi (*dialogic analysis*) sekä kuva-analyysi (*visual analysis*). Narratiivisessa analyysissä tutkija voi soveltaa käytössään olevia erilaisia analyttisiä välineitä, jotka perustuvat juuri käsillä olevaan aineistoon ja tutkimuskysymyksiin (Hyvärinen 2019, 90). Laadulli-

sen tutkimuksen menetelmälliset valinnat eivät ole teknisiä, vaan ”analyysi on oivaltamista ja yllätyksiä, pistoksia ja teräviä paikkoja täynnä” (Salo 2015, 187). Omassa tutkimuksessani päädyin hyödyntämään temaattista analyysiä osana narratiivista analyysiä (Riessman 2008; Braun & Clarke 2022). Temaattiselle analyysitavalle tyyppillistä on tutkia sitä, mitä haastateltavat sanovat, ei niinkään sitä, miten asiat on sanottu (Riessman 2005).

Temaattista analyysiä on luonnehdittu laadullisen analyysin perusmenetelmäksi (Braun & Clarke 2006) tai välineeksi, jota voidaan käyttää osana muita menetelmiä (Boyatzis 1998; Ryan & Bernard 2000) kuten osana narratiivista analyysiä (Finlay 2020). Yksi temaattisen analyysin tärkeimmistä eduista on sen joustavuus, vaikka sitä onkin sen vuoksi kritisoitu myös selkeyden puutteesta ja siitä että sitä voidaan tehdä niin monella tapaa (Braun & Clarke 2006; Clarke & Braun 2013; Finlay 2020) jopa ”omaksua ajattelematta” (Braun & Clarke 2021, 44). Temaattisen analyysin avulla yksittäisistä kertomuksista voidaan poimia tiettyjä teemoja, jotka kuvaavat sen sisältöä suhteessa koko aineistoon (Hänninen 2018) sekä tunnistaa ja järjestää aineistossa piileviä merkityksiä (Braun & Clarke 2012). Ymmärsin, ettei temaattisen analyysin avulla ainoastaan tiivistetä aineiston sisältöä vaan tunnistetaan ja tulkitaan aineiston keskeiset piirteet tutkimuskysymysten ohjaamana (ks. Braun & Clarke 2021; 2022). Keskeistä analyysissä on se, että se on ennemminkin prosessi kuin menetelmä, jossa tutkijan omat oivallukset muodostavat prosessin perustan (ks. Nieman 2023).

Temaattisessa analyysissä huomio ei ole kielessä, sen muodossa tai vuorovaikutuksessa (Riessman 2008, 59), vaan aineisto ryhmitellään tunnistamalla ja tuomalla siitä esiin merkityksellisiä asiakokonaisuuksia eli teemoja (Clarke & Braun 2022, 4; Braun & Clarke 2006). Koodaus tapahtuu kahdella tasolla, jolloin aineistosta etsitään ja löydetään sekä semanttisia eli ilmeisiä merkityksiä että implisiittisiä eli piilomerkityksiä (Braun & Clarke 2016). Teemat eivät vain passiivisesti nouse eivätkä teemat ole vain löydettävissä aineistosta, vaan tutkijan on itse aktiivisesti ja luovasti muodostettava ne. Teemat ilmentävät tutkijan tulkinnallisia valintoja, ja koska tutkija on analyysiprosessissa avainasemassa, se tuo analyysiin oman emotionaalisen ulottuvuutensa. (Braun & Clarke 2022; Clarke & Braun 2016; Finlay 2020.)

Hyödynsin analyysissäni kuusivaiheista temaattista analyysiä (Braun & Clarke 2006; 2022). Vaiheet osoittautuivat osin päällekkäisiksi ja eteneminen oli ennemminkin edestakaista. Tärkeä onkin tiedostaa, että kyseinen analyysi ei ole lineaarinen prosessi, jossa siirrytään vaiheesta toiseen, vaan pikemminkin ajan myötä kehittyvä, rekursiivinen prosessi (Braun & Clarke 2006). Vaiheet, joita analyysini tukena käytin, ovat: 1. aineistoon tutustuminen 2. systemaattinen, alustavien koodien luominen 3. alustavien teemojen luominen 4. teemojen tarkistaminen 5. teemojen tarkentaminen, määrittely ja nimeäminen 6. kirjoittaminen, raportin tuottaminen (Braun & Clarke 2006). Päädyin temaattiseen analyysiin, koska kyseisen vaiheit-

taisen etenemisen kautta minun oli helppo sekä lähteä liikkeelle että edetä kohti syvällisiä teemoja, joita aineistosta ajatteluni avulla loin. Kuljetan analyysiprosessini kuvauksen rinnalla myös Milesin & Hubermanin (1994) aineistolähtöisen laadullisen analyysin kolmivaiheista prosessia.

Minulle jo haastattelujen litterointi ja aineiston siihen osaan palaaminen puhtaaksikirjoittamalla oli aineistoon tutustumista edellä kuvaamalla tavalla. Tarkalla ja oivaltavalla kuuntelemisella havaitsin jo tuolloin tärkeitä kertojien antamia merkityksiä ja kirjoitin niitä muistiin. Litterointi pitäisikin tunnustaa tulkinnalliseksi toiminnaksi, jossa luodaan merkityksiä, eikä vain mekaaniseksi toiminnaksi, jossa puhutut äänet pannaan paperille (Lapadat & Lindsay 1999).

Jatkoin puhtaaksikirjoitettuun ja valmiiseen kirjalliseen aineistoon tutustumista avoimella lukemisella ja ”antauduin tarinoiden vietäväksi” (ks. Hänninen 2018, 196). Tiedostin, etten voinut sulkea toiseutta kokonaan pois, vaan luin tarinoita analyttisesti toiseuden silmälasien läpi. Tarinoiden kulku, niiden merkitykset ja vivahteet näyttäytyivät minulle siinä teoreettisessa kehyksessä. Kaikki tutkijan tekemät kuvaukset ja jäsennykset ovatkin väistämättä teoreettisten käsitteiden ja tutkimusasetelman koskettamia ja määrittävät tulkintaa (Wolcott 1994; Rastas 2019, 78). Samalla pohdin Vihtarin (2021) tavoin sitä, että oma suhteeni koulumaailman toiseuteen ehkä syvensi katsettani, mutta saattoi myös kapeuttaa sitä. Analyysissäni keskityin siihen, mitä teemoja aineisto sisältää: mistä haastateltavat kertovat ja millaisia asioita he nostavat esiin. Näistä huomioista tein muistiinpanoja. Sen sijaan en huomionnut aineiston kielellistä tai rakenteellista muotoa tässä analyysissä.

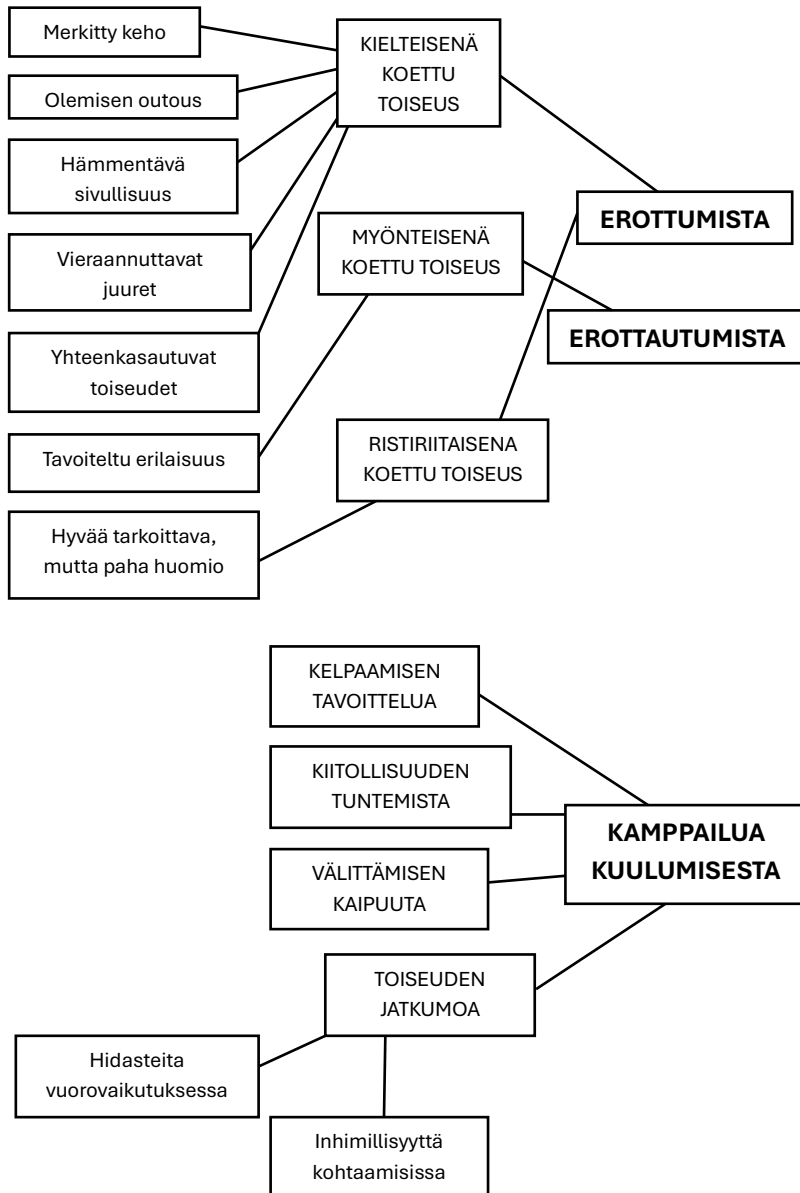
Läpikävin tekstit ensimmäisen lukukerran jälkeen nimeämällä haastattelun sisältävät toiseuskertomukset yksinkertaisesti lyhenteillä H1-H7, Forms-lomakkeelle kirjoitetut kertomukset lyhenteillä F1-F16 ja sähköpostilla tulleet kertomukset K1-K3. Tällä jaottelulla minun oli helpompi itse muistaa jatkossa, mistä kohtaa kertomuspinoa löytäisin mitään. Näin tulin samalla nimenneeksi toiseuskertomusten kertojat. Luin kertomukset useita kertoja läpi saadakseni niistä kokonaiskuvan. Jo tuolloin havaitsin erilaisia toiseuden ilmenemisen muotoja, joita kertojat olivat nimenneet, ja tein niistä itselleni muistiinpanoja. Tämän jälkeen aloitin alustavan koodaamisen tutkimuskysymysten ohjaamina. Ymmärsin koodaamisen hajottavan yksittäisten kertomusten sanomaa, mutta samalla se tarjosi minulle työkalun löytää aineistosta niitä sisältöjä, joita toiseuden tematiikan ohjaamana etsin. Koodaaminen voidaan nähdä taipumuksena etäännyttää koodaaja aineistostaan, sen ainutkertaisuudesta, monimuotoisuudesta ja yksityiskohtaisuudesta (Salo 2015), mutta ne toimivat myös muistiinpanoina, tekstin kuvailun apuvälineinä, aineiston jäsennyksen testausvälineinä sekä osoitteina, joiden avulla voidaan etsiä ja tarkistaa tekstin eri kohtia (Eskola & Suoranta 2018). Tätä vaihetta kutsun myös aineiston *pelkistämiseksi eli redusoinniksi* (Miles & Huberman 1994), jossa aineistosta löydetään tutkimukselle olennainen data ja epäolennainen karsitaan pois (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Lähdin järjestelemään aineistoani kertomus kertomukselta. Nostin kertomuksista esiin koodeina merkityksellisiä sanoja ja ilmauksia, lauseisiin sisältyviä toiseuden elementtejä eli niitä asioita, jotka kertojat itse kuvasivat toiseudeksi ja toiseuden purkajiksi. Löysin kertomuksista selkeästi erilaisia kertojien itsensä nimeämiä toiseuden elementtejä kuten lihavuus, rumuus, neuromonimuotoisuus, ujous, uskonnollinen tausta, seksuaalivähemmistöön kuuluminen sekä myötätunto, joustaminen, ymmärrys jne. Koodi T merkitsi toiseutta, koodi KT kohtaamisen tapoja eli toiseuden purkajia. Alakoodilla tarkensin toiseuteen liittyvän elementin, esimerkiksi T/u merkitsi ulkoista habitusta, KT/m myötätuntoa. Alleviivasin koko aineiston kertomuksista koodien mukaisia aineisto-otteita. Näin aloin jäsentää sitä, mitä aineistossa mielestäni käsitellään ja mitä pidin tärkeänä. Koko tämän järjestelyprosessin tein käsityönä. Merkitsin kertomuksiin kehittelemäni teemakohtaiset kirjain- ja värikoodit alleviivauksin ja poimin näin kulloistakin teemaa koskevat tekstikohdat esiin. Tällä tavoin korostamalla erottelin eri kertojien tuottamat tiettyyn teemakategoriaan kuuluvat tekstikatkelmat eli *sitaatit* (Lieblich ym. 1998).

Kirjoitin myös kertomusten alkulehteen edellä mainitsemieni nimien rinnalle kyseiset kuvauskoodit kertomuksen keskeisestä sisällöstä löytämiäni toiseuden elementtien mukaisesti. Tämä konkreettinen koodaaminen auttoi minua muistamaan ensisilmäyksellä, mitä yksittäinen kertomus piti sisällään ja helpotti myöhemmin analyysin työstämistä. Kyseinen nimeäminen viittaa jo tässä vaiheessa tutkijan tulkintaan siitä, mitkä asiat ovat selkeästi nousseet tutkimushenkilön tuottamasta kertomuksesta merkityksellisinä esiin (ks. Vihtari 2021, 69). Tämä koodaaminen toimi tässä kohtaa analyysin alustavana apuvälineenä.

Seuraavaksi *ryhmittelin* (*klusterointi*, ks. Miles & Huberman 1994) samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet teemoiksi, toisin sanoen teemoittelin aineistoni. Ryhmittelyn perustaksi muodostui kertojien kokemus ja kuvaama toiseus koulukontekstissa; miten se ilmenee koulussa; mitkä tekijät sitä rakentavat ja vahvistavat ja miten toiseutta voidaan purkaa. Nämä kyseiset elementit ryhmittelin seitsemään nimeämäni alateemaan: Merkitty keho, Olemisen outous, Hämmäntävä sivullisuus, Vieraannuttavat juuret, Yhteenkasautuvat toiseudet, Tavoiteltu erilaisuus sekä Hyvää tarkoittava, mutta paha huomio. Nämä jaottelin ja nimesin kolmeksi samansisältöiseksi yläteemaksi sävyn mukaisesti: Kielteisenä koettu toiseus, Myönteisenä koettu toiseus ja Ristiriitaisena koettu toiseus. Samalla tavoin löysin toiseuden purkajia kuten mukautuminen, myötätunto, dialogi, läsnäolo jne. ja ne nimesin alateemoiksi: Kelpaamisen tavoittelua, Kiitollisuuden tuntemista, Välittämisen kaipuuta ja Toiseuden jatkumoa. Yhden näistä edellä mainituista teemoista, Toiseuden jatkumoa, jaottelin tässä kohtaa kahteen vielä tarkempaan alateemaan: Hidasteita vuorovaikutuksessa ja Inhimillisyyttä kohtaamisissa, muut kiinnittyivätkin suoraan pääteemaksi. Luomani ala- ja yläteemat yhdistyivät kahdeksi pääteemaksi, jotka kuvaavat sisältöä ja vastaavat tutkimuskysymyksiini: Erottumista ja erottautumista sekä Kamppailua kuulumisesta. Kaikkia alustavia teemoja tarkastelin, tarkistin ja hioin läpi koko ana-

lyysioprosessin ennen kuin ne muotoutuivat lopulliseen kokonaisuuteensa ja löysin juuri oikeat sanat kuvaamaan kutakin teemaa (ks. Finlay 2020, 108). Tämän teemojen nimeämisen ymmärrän myös aineiston *käsitteellistämisenä* eli *abstrahointina* (Miles & Huberman 1994). Tein aineistosta temaattisen kartan (ks. kuvio 1.), joka kuvastaa teemojen rakentumista.



Kuvio 1. Teemakartta – ala-, ylä- ja pääteemat

Ryhmittelyprosessissa korostamani sitaatit kokosin yhteen koodien mukaisesti ja käytin niitä analyysin tukena raportin kirjoittamisessa. Ilmaisut olen pyrkinyt pitämään mahdollisimman alkuperäisinä niin kirjoitetuista kuin puhutuistakin kertomuksista. Raportissa sitaatit ovat sisennettynä ja kursivoituna. Olen hyödyntänyt analyysissä tutkimukseni teoreettista perustaa, mutta korostan sen aineistolähtöisyyttä (McAdams 2012; myös Salmela & Uusiautti 2016) ja aineiston omaa viestiä. Analyysiini ja tulkintaani liitän joitakin aiemmasta tutkimuksesta tuttuja teoreettisia lähikäsitteitä. Tutkimukseni tuloksia tarkastelen syvällisemmin pääluvussa seitsemän, jossa sidon ne teoriaan ja dialogiin aikaisemman tutkimuksen kanssa. Kutsun tutkimushenkilöitä tässä tutkimuksessa kertojiksi (ks. Abbott 2002, 13). Seuraavissa pääluvuissa esittelen tutkimukseni tulokset. Luvuissa neljä ja viisi esittelen tulokset temaattisena analyysinä ja luvussa kuusi yhdistän analyysini tyyppitarinoiksi, toiseusnarratiiveiksi.

3.5 Eettisiä kysymyksiä ja tutkijan positio

Eskolan ja Suorannan (1996, 211–212) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Huomionarvoista on myös se, että tutkittava, tässä tutkimuksessa kertomuksen kertoja ja toiseuden tunteen kuvaaja, sen lisäksi, että on tutkijan kiinnostuksen kohde, on myös ”tutkijan tulkintojen armoilla ja siksi erityisen haavoittuva” (Eronen 2012, 71). Minun tutkijana on tiedostettava se, että kertomusten kerääminen äänen antamisen lähtökohtana ei vie minulta tutkijana vastuuta siitä, mitä niistä poimin, kirjoitan ja mitä ääniä tutkimuksen analyysin avulla valitsen (ks. Burman, Batchelor & Brown 2001, 455; myös Squire ym. 2014). Selkeästi dialogiin pyrkimisestä huolimatta, tutkimusetiikkaan ja valtasuhteisiin liittyvä tutkijan ja tutkittavan välinen suhde positioituu erityisesti siinä kohtaa eripariseksi, kun tiedostetaan, että tutkija kirjoittaa yksin tutkimustaan. Tutkijan vastulla on lopulta se, miten tutkittavien ääni kuuluu tutkimusraportissa (Peltonen ym. 2004). Tiedostin olevani se, joka valikoi sen, minkä kertoo ja minkä jättää kertomatta. Pyrin analysoimaan jokaisen kertomuksen herkästi, mutta ymmärsin, etten siitä huolimatta voinut poistaa kokonaan tekemieni valintojen ja ratkaisujen vaikutusta tutkimukseen (ks. Salmela & Uusiautti 2016). Kieli tuottaa erilaisia todellisuuksia ja myös tutkija osallistuu todellisuuksien tuottamiseen (Salo 2015, 183) ja on osa tutkimaansa sosiaalista maailmaa (Högbacka & Aaltonen 2015; Mauthner & Doucet 2003).

Squire ym. (2014) muistuttavat, että haastattelu on monimutkainen valtasuhde, jonka vuoksi arkaluontoisista asioista keskustelemisesta tulisi neuvotella huolellisesti ennen tutkimuskohtaamisen alkamista, jotta se toimii *turvallisena tilana* tutkittaville. En käynyt haastateltavieni kanssa etukäteen keskustelua aiheen arka-

luontoisuudesta, vaan oletin, että aihe itsessään kertoi sen heille: he tiesivät, mistä tulivat kertomaan. Tulkitsin haastattelujen ilmapiiristä, ja siitä sitoutumisesta, jota havaitsin jo haastatteluajoja ja -paikkoja sopiessani, että tutkittaville oli erittäin tärkeä saada kertoa kokemuksistaan minulle, tutkijalle (ks. myös Siivola 2020, 77.) Tutkimukseeni osallistuvat olivat poikkeuksetta kaikki käsitelleet kokemuksiaan ja muistojaan joko terapiassa tai läheisten kanssa keskustellen ja kysyen, joku käsittelee niitä parhaillaan. Asiat eivät olleet enää niin kipeitä tai haavoittavia ja niiden kertomista värittä toiveikkuus ja selviytyminen. Yhdelle kertojalle haastattelu oli hetki, jossa sai keventää omaa oloaan: ”*Onhan tässä tullut jonkin verran sydäntä purettua tässä samalla*”. Minulle toteamus oli luottamuksen osoitus. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tavoitella tutkittavien näkökulmaa, mikä edellyttää läheistä suhdetta tutkittaviin (Puusa & Juuti 2020, 81) tai ainakin syvää luottamusta (esim. Fontana & Frey 2000; Hurme & Hirsjärvi 2000).

Tästä luottamuksesta huolimatta pohdin tutkimusta tehdessäni kertojien tunteita, koska kertoessaan he todennäköisesti joutuivat kohtaamaan voimakkaitakin tunnemuistojaan. Tiedostin, ettei muistoihin palaaminen ja niistä kertominen välttämättä, kerronnan vapaaehtoisuudesta huolimatta, ollut kivutonta ja yksiselitteistä. Kertojien oli palattava menneisyyteensä ja elettyä kokemuksensa mielensisäisesti uudelleen. Traumaattisesta tapahtumasta puhuminen voi traumatisoida uudestaan, mutta tällainen puhe voi yhtä lailla olla parantavaa (Squire ym. 2014). Kirjallisuudentutkija Rantonen (2024) toteaa, että sanallistamisen on havaittu auttavan ihmisiä käsittelemään kriisejään, joten tämäkin prosessi on voinut toivon mukaan olla jollekin kertojalle voimaannuttava. Ainakin trauman käsittelyyn tunteita koskettavan kirjoittamisen on katsottu olevan monelle sopiva, yhtä lailla kuin puhuminenkin (Rantonen 2024, 74). Onko siis tärkeintä kuitenkin, että tutkimukseni kertojat ovat uskaltaneet – ja halunneet – kertoa elämästään (ks. Rantonen 2024, 76)? Sovellan edelleen tutkimustilannettani trauman yhteydestä tuttuun *dialogiseen kohtaamiseen*, jossa tärkeintä on kohdata toinen ainutkertaisena subjektina. Dialoginen suhde ja eettinen toimijuus merkitsevät kuuntelua, halua olla vastaanottavainen sekä reagoimista siihen, mitä toinen haluaa sanoa (Meretoja 2019, 65).

Tutkijalle itselleen voi muodostua erityinen suhde tutkimusaiheeseensa myös henkilökohtaisten motiivien sekä sosiaalisten taustojen ja roolien kautta. Tutkijan position tiedostaminen on tärkeä osa tutkimusta, koska se voi aiheuttaa tutkimusetiikkaan liittyviä ongelmia tutkimuksen tekemisessä. (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Högbacka & Aaltonen 2015; Lindh 2015; Code 1991.) Tutkimusprosessiini liittyy olennaisesti tietous siitä, että tämä tutkimus on syntynyt empatiasta ja välittämisestä ja tässä tutkimuksessa on mukana tunteet. Olen pyrkinyt aktiivisesti tiedostamaan ja raportoimaan näitä henkilökohtaisia intressejäni ja tunteitani läpi tutkimuksen. Tiedostan, että roolini opettajana on voinut vaikuttaa merkittävästi muun muassa siihen, miten tutkijana tulkitsen aineistoani, miten ymmärrän siinä olevia merkityksiä ja millaisia tutkimustuloksia tuotan. Sekä

tutkimusaiheen valinta että tutkimusongelmat pohjautuvat vahvasti kokemuksiini opettajana ja työssäni tekemiini havaintoihin.

Oma tulkinnallinen viitekehysten perustuu siis luonnollisesti erityisopettajuuteeni ja työhöni erityisluokanopettajana niin yleisopetuksen koulujen pienryhmissä kuin sairaalakoulussa. Lisäksi se pohjautuu omiin koulukokemuksiini kiusattuna ja ulkopuolisena. Oma lapsuuteni ja nuoruuteni kokemuksellinen toiseus löytyy myös tästä tutkimuksesta vanhoillislestadiolaisten kertojien kertomuksista, mutta se löytyy myös hiljaisen ja ujon oppilaan profiilista. Ei ole sattumaa, että olen joutunut ja alkanut pohtia koulun ja erityisopetuksen kontekstista nousevaa toiseuden problematiikkaa tai sille antamiani merkityksiä ja tekemiäni rajauksia. Omat peruskoulukokemukseni oppilaana ovat vain vahvistaneet tutkimusaiheeni valintaa. Motiivini tehdä tutkimus toiseuden kokemuksesta koulussa ja tuoda se tieteelliseen keskusteluun on ollut vahvasti olemassa. Lukiessani ja tulkitessani näitä kertomuksia kohtasin ja tiedostin omat tunteeni, mutta myös myötätuntoni. Kaikki tarinat, jotka kuulin ja luin, koskettivat opettajaa ja toiseuden kokijaa minussa, mutta ennen kaikkea ne koskettivat jotain syvää inhimillistä minussa. En lähtökohtaisesti olettanut, että kertomusten keräämisen ja analysoinnin tulee tapahtua empatian ja eläytymisen kautta, mutta se teki kerrotuista kokemuksista itselleni ymmärrettävämpiä. Toisaalta en myöskään koe, että samaistumisen kokemukseni täysin eliminoi tärkeän etäisyyden itseni ja tutkittavien välillä. (vrt. Kivistö & Pihlström 2022.)

Löytty (2005, 172) pohtii toiseuden käsitteen soveltamisen ongelmallisuutta. Hän (mt.) puhuu *toiseuden diagnosoinnista* ja kysyy: mitä tämän diagnosoinnin seurauksena tapahtuu? Onko tutkimuksen tarkoitus vain osoittaa, että tietty ryhmä edustaa toiseutta tai paljastaako kyseinen diagnoosi tarpeeksi niistä prosesseista, joiden seurauksena maailma näyttäisi jakautuvan meihin ja muihin, normaaliin ja poikkeavaan? Näitä pohdin. Ajattelen, että keskeistä tutkimusasetelmassani on myös erojen määrittely, kuka sen tekee, mitä merkityksiä eroille ja hierarkioille annetaan. Näitä määrittelyjä pyrin tutkijana tuomaan esiin taustateoriassa sekä aiempien toiseustutkimusten kehityksessä, jotta se ei jää pelkästään omien erottelujeni varaan. Lisäksi tutkimukseni kertojat ovat itse nimenneet toiseuden kokemuksiaan, joita olen toiseuden ja rinnasteisten käsitteiden kautta kerronnasta tulkinut. Samalla tiedostan, että käyttämällä vahvoja, arvottavia termejä tutkimukseni toiseuden tulkinnessa, tulen itsekin jollakin tavalla osallistuneeksi erilaisuuden tuottamiseen. Koskelan (2023, 20) tavoin ajattelen, että analyysini kohteena olevia toiseuksia on kuitenkin välttämätöntä kuvata ja määritellä, jotta niiden rajoja voidaan tutkia ja purkaa.

4 EROTTUMISTA JA EROTTAUTUMISTA – monimuotoinen toiseus

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen siitä, mitkä tekijät rakentavat ja vahvistavat toiseuden kokemusta koulussa. Kuvaan toiseuden ilmenemisen monimuotoisuutta tutkimukseni kertomuksissa. Toiseksi voi päätyä monista syistä, joita tässä tutkimuksessa tarkastelen. Toiseuden tutkimus on näkyväksi tekemistä: se avaa sosiaalisesti rakentunutta kokemusta ja sitä (koulu)todellisuutta, jossa kertojat ovat eläneet (ks. Laine-Frigren ym. 2021). Tärkeä on myös huomioida, että erilaisuus ja itse määritelty ulkopuolisuus voivat olla yhtä lailla tietoinen valinta (ks. myös Korkiamäki 2015). Kuvaan ensin toiseuden kielteistä kokemista, häiritsevää erottumista, häiritsevyyttä, joka näyttäytyy vahvimpana toiseuden kokemisen kokonaisuutena ja ilmenee myös yhteenkasautumisena. Toiseksi kuvaan myönteistä toiseuden kokemusta, joka ilmenee aineistossa tarkoituksena, tavoiteltavana erottautumisena. Kolmas tulosalue koskee ihannoinnin kautta rakentuvaa ristiriitaista toiseuden kokemusta. Se merkitsee myönteistä erottumista toisille ihmisille, mutta tietyssä kontekstissa se on kokijalle kielteistä ja toiseuttavaa. Se on sitä, ettei halua erottua parempana muista tai ei koe voivansa täyttää myönteisiä odotuksia.

4.1 Kielteisenä koettu toiseus

Kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa rakentuu kokemus toiseudesta kuten tutkimukseni kertoja osuvasti kuvaa: ”*kyllä sen huomaa että jos joku ei arvosta, sen näkee katseesta, eleestä, sanoista*”. Kielteinen toiseus on jonkin piirteen tai ominaisuuden vuoksi erottumista, jotain, joka häiritsee muita ja jotain, mikä rikkoo normaaliuden ideaa. Tutkimuksessani se kiinnittyy poikkeavaan ulkoiseen habitukseen, ulospäin näkyvään käytökseen tai olemiseen, yksinäisyyteen ja kiusaamiseen sekä poikkeaviin perhetaustoihin, jotka herättävät kanssaihmisissä toiseuttavia reaktioita. Kielteinen toiseus voi rakentua myös hiljaisessa vertailevassa vaikutussuhteessa, jossa kokija tiedostaa oman erilaisuutensa. Tässä alaluvussa kuvaan kertomuksissa ilmenevää kielteisenä koettua toiseutta, joka koulun monissa suhteissa rakentuu.

4.1.1 Merkitty keho

Toiseuttavaa kertojille oli ulkonäköön ja ulkoiseen habitukseen kohdistuva erottelu. Oma ulkonäkö oli leimaavien ja satuttavien katseiden, sanojen ja tekojen kohteena. *Merkitty keho* on näissä kohtaamisissa syntynyt leima, syvä kokemus kertojan omasta ”vääränlaisesta” ulkonäöstä. Tutkimuksessani kielteinen toiseus ilmenee koettuina

ei-hyväksytyinä ominaisuuksina kuten lihavuuteena, rumuuteena tai poikkeavaan pukeutumiseen liittyvänä syrjintänä. Seuraavaksi kuvaan kertojien kokemuksia siitä, miten ulkoiseen olemukseen ja yksilöllisiin piirteisiin kohdistuva erotteleva huomio on rakentanut toiseutta. Toiseuttavat ominaisuudet ja asiat olen merkinnyt tekstiin tummennetulla fontilla.

Kertojat kohtasivat ulkonäköönsä kuten kasvoihinsa ja kokoonsa kohdistuvaa erottelua ja kokivat olevansa jotakin sellaista, mitä ei pitäisi olla. Ihmisen fyysiset ominaisuudet ovat pääosin julkisia ja näkyviä, jolloin niitä on helppo arvioida ja kommentoida. Aina sitä, että on vääränlainen, ei tarvinnut kertojille edes sanoa, vaan kontekstista ja kohtaamisesta saattoi ymmärtää. Yksi kertoja oppi tulkitsemaan tilanteita oman koetun vääränlaisen kokonsa kautta ja tulkitsi, että **lihavuus** ei ole oikeanlaisuutta.

”Joskus keväťjuhlapäivänä hän ei oo halunnu ottaa mua vaikka syliin, ja ottaa vaikka kuvaa ja muitten kanssa on otettu. Ja yks oli semmoinen, keväťjuhlaan tehtiin semmoinen jumppaesitys, missä sitten minä olin ainoa tyttö, joka jätettiin siitä ulkopuolelle. Muut meni siihen ja menin poikien kanssa lukemaan runoja.” – – ”Ne muut oli normaalipainoisia tai hoikkia. Ja mä koin myös, että kun hän oli itse myös niin urheilullinen, että hän ei halunnut mua siihen jumppaesitykseen pilaamaan sitä.” (H1)

Kertojan kokemuksessa myös opettaja osallistui luokitteluun ulkopuolistamalla ja erottelemalla hänet kokonsa puolesta ei-hyväksytyihin, minkä perusteella kertoja tulkitsi, että hänet oli lupa syrjäyttää. Kertoja koki opettajan oman urheilullisuuden ja siten vastakohtaisuuden häneen itseensä arvottavaksi tekijäksi. Tässä toiseuttamisprosessissa kertojan lihavuutta käytettiin ilmentämään sitä, miltä koululaisen pitäisi ja ei pitäisi näyttää (ks. Eriksson & Horton 2025). Vääränlaista ulkonäköä voitiin arvottaa myös suhteessa tavoiteltavaan, ja se ilmaistiin kertojalle ihastelemalla hyväksytyä muutosta:

”Ja sit ku mä aloin laihduttaa, se liitty sitten taas, että ootpa sä laihtunu ja sitä peukutettiin.” (H1)

Kertojat ymmärsivät, että lihavuus ei ole tavoiteltavaa, hoikkuus on. Omaa erilaisuutta korosti vielä aikuisen huoli lihavuudesta. Se oli kertojan mukaan leimaavaa, että painoon kiinnitettiin niin paljon huomiota. Käyrien, painon ja ruokavalion jatkuvalla tarkkailulla kerrottiin muuttumisen vaatimusta ja kelpaamattomuutta sellaisenaan. Se viestitti myös epäonnistumista, kun tavoite jäi saavuttamatta.

”[P]iti käydä terveydenhoitajalla enemmän ja piti miettiä ruokailuja ja jotenkin sitä [erilaisuutta] tuettiin sillä tavalla.” – – ”Terveydenhoitaja soittaa ja sit mä joudun sinne taas, niin ku kuulemaan sen tuomion, että kuinka mä oon niinku epäonnistunu tässä asiassa, taas.” (H1)

”Ainoa auttava tabo olisi ollut kouluterveydenhoitaja [joka olisi voinut auttaa koulukiusaamiseen liittyvissä huolissa], joka aina huomautteli minulle painostani. En kokenut luottamusta kouluterveydenhoitajaa kohtaan.” (F4)

Toisaalta painon korostuminen kouluterveydenhoitajan käynnillä sivuutti kertojan muun huolen ja luottamus oli menetetty. Toiseuden kokemusta vahvisti myös se, että kertojalta vaadittiin samaa kuin muilta, vaikka hän ei pystynyt samaan. Näkyvä epäonnistuminen oman ruumiillisuuden vuoksi ja kielteisesti arvioiva(t) katse(et) tekivät poikkeavan olon ja sulkiivat ulos siitä, mitä muut ovat ja mitä pitäisi olla. Liikuntatunneilla olo oli epämielinen ja se aiheutti kertojassa pelkoa, mikä liittyi vahvasti omaan kehoon. Harjunen (2002; 2009) vahvistaa kertojan kuvaamat toimintatavat sanomalla, että lihavuus on foucault’laisen ajattelun mukaisesti *diskurssiivinen kategoria*, jota tuotetaan ja uusinnetaan sosiaalisen käytäntöjen kuten koulussa kouluterveydenhoitajan ja liikuntakasvatuksen kautta.

”Liikuntatunnit on aina ollu pelottavia ja jännittäviä, koska ei oo pystynyt tekemään niitä asioita, mitä muut, vaikka niinku yläasteella, meilläkin joku 1500 metrin juoksu, mikä mut pakotettiin tekemään, mitä mä en päässyt läpi. Tavallaan se, että se pitää vaan suorittaa, että siinä ei ole annettu mitään erityistä tukea mulle.” (H1)

Toiseuttava tasapuolisuuden vaatimus vahvisti osaltaan kertojan poikkeavuuden tunnetta ja pakottaminen nöyryytti. Kertojan tunne siitä, etteivät liikuntatunnit olleet hänen koolleen tarkoitettuja, oli vahva. Se rikkoi omaa yksityisyyttä, teki kykenemättömyydestä häpeän ja vahvisti osaltaan kelpaamattomuuden ja joukkoon kuulumattomuuden tunnetta. Kaikenlainen muukin kehoon liittyvä koettu poikkeavuus normaalista synnytti kertojissa toiseuden kokemusta.

”Kehityin fyysisesti muita aiemmin ja sitäkin häpesin.” (F4)

”Tunsin itseni fyysisemmäksi kuin mitä ymmärsin/käsitin muiden luokkani tyttöjen olevan.” (F9)

Oman itsensä erilaisuus suhteessa muihin ikäisiin oli silmien edessä ja näkyvää. Omaa erottumista ei voinut olla huomaamatta ja se sai häpeämään itseään. Kertoja kokee tullessaan kohdatuksi **rumana ja vastenmielisenä**, ei-arvostettuna. Hän kuvaa kokemustaan ulkonäköerottelusta, jossa vertaisryhmän palaute, pilkka ja suhtautuminen aktivoivat oman itsen vertaamisen muihin, mikä rakensi kielteistä ulkonäkökuvaa. Ikätovereiden antama negatiivinen palaute ulkonäöstä ja osoitettu epämielilyttävyys sisäistyi *arvottomuuden kokemukseksi* (Crosnoe ym. 2008) ja kertojan käsitykseksi itsestään.

”Mä näin itteni hyvin rumana verrattuna muihin ihmisiin ja mun oli vaikeaa, koska mun oli aina reagoitu sillä tavalla, että mä olen ällöttävä.” (H4)

”Yläasteella oli netissä tapahtuvaa kiusaamista, pilapuheluita, semmosta mittailua, että kuinka leveä sä oot.” (H1)

Erilaisin reagoinein kertojille osoitettiin epämiellyttävyyttä ja väärän kokoinen keho. Mittojen mukaisesti liian suuri keho tuotti monenlaista kiusaamista vertaisryhmän taholta. Ulkonäön arvostus ja hyväksyminen liittyivät vahvasti kauneuteen ja jonkinlaiseen yleiseen ja tavoiteltavaan kauneuskäsitykseen. Kertojan muistoissa kauneus oli arvostettua ja haluttua ja vaatteiden oli oltava tietynlaiset. Kauneudesta tehtiin julma vertaamisen ja ulkopuolistamisen väline.

*”Muistan, he sanoivat kaikkea, että kuinka nätti tää mun kaveri on ja sanoivat sitte, että mä en ikinä oo sen tasolla tai mä en ikinä voi olla niin nätti tai osa niitten porukkaa.” –
– ”Mä en jotenki sopinu ikinä mihinkään kauneusihanteisiin enkä mihinkään tällasiin. Ja silmälasit, vaikuttaa. Mun vaatteet.” (H4)*

Silmälasit olivat osa sitä ulkonäköä, mikä ei kuulunut ihanteeseen. Ulkonäköön kohdistuva kommentointi muokkasi kertojan käsitystä itsestä ja se oli paitsi erottavaa myös hyvin haavoittavaa. Kertojaan kohdistuvat kielteiset katseet saivat suojautumaan kaikilta katseilta.

”Sekin oli mulle vaikeaa, että mua katsotaan kasvoihin. Se oli mulle haastavaa tai että mä halusin paljon peittää kasvoja tai olla kattomatta silmiin tai kattoo tietystä kuvakulmasta ihmisiä, niin kuin se jotenkin auttais, että mun täytyy olla tässä tietystä kuvakulmassa, että mä en näytä niin huonolta tai niin pahalta tai niin oudolta.” (H4)

Kertoja pyrki piilottamaan vääränlaisiksi kerrotut kasvonsa sekä pohtimaan edullista kuvakulmaa voidakseen olla hyväksyty. Anatomisen puolen lisäksi ulkoiseen habitukseen kuuluvaksi voidaan ymmärtää kaikki yksilön ulkoista olemusta konstruoivat **tyylitekijät** kuten pukeutuminen, meikkaaminen tai hiusten värjääminen. Niillä oli mahdollista ilmaista itseään ja viestittää omaa yksilöllisyyttään, jolloin oma valinta ja päätösvalta omasta ulkonäöstä oli tärkeää. Kertoja oli rakentanut oman tyylinsä, joka ei miellyttänyt kaikkia ja hän kertoo tullessa kiusatuksi sen vuoksi.

”Se kiusaaminen, vahva toiseuden tunne, kun sua kiusataan koko ajan. Mulla oli erilainen vaatetustyyli, erilainen tämmonen, missä mä hyvin vahvasti sitte yritin jossakin vaiheessa olla oma itteni, leikkasin hiukset eri tavalla, värjäsin niitä eri tavalla, käytin erilaisia vaatteita.” (H4)

Kertoja kuvaa omaa ulkoista tyyliään erilaiseksi, mikä merkitsi erottumista muista. Hänelle luovuus ulkonäön rakentamisessa oli ”omaa itseä”. Kertojan koko persoona leimattiin ei-hyväksytyksi ja kelpaamattomaksi, koska se poikkesi normista monella tapaa. Myös luonnollisuus voi toisessa yhteydessä olla erottuvaa. Uskonnolliseen yhteisöön kuulumisen edellyttämä tietty ulkoinen samuus, korvakoruttomuus, meikittömyys ja luonnonmukaisuus, erotti kertojia ”normaaleista” ikätovereista. Se erottuminen oli toiseuttavaa.

”Ero esimerkiksi bileitä järjestävien ja meikkaavien luokkakavereiden ja näistä toiminnosta pidättäytyvien lestadiolaisten välillä oli suuri.” (F7)

”Jätin myös vanhoillislestadiolaisuuden [ikä poistettu] ja sekin lisäsi hallinnan tunnetta omasta elämästä. Sain alkaa ilmaisemaan itseäni esim. värikkäämmillä hiuksilla ja meikeillä sekä korvakoruilla, ja tein erottuvuudestani enemmän vahvuuden kuin häpeän aiheen.” (F4)

Ulkopuolelta määritellystä identiteetistä, johon kertoja ei halunnut kiinnittyä, muodostui hänelle ikätovereiden joukossa häpeä, joka aiheutti toiseuden kokemusta. Kertoja positioi itsensä myöhemmin uudelleen, jolloin itse valittu, haluttu erottuvuus ei enää ollut toiseutta. Ulkonäköään ei enää tarvinnut hävetä ja oma elämä oli omassa hallinnassa. Aina valinta ei kuitenkaan ollut kertojien oma. Nuoren ja lapsen ulkoinen kuva saattoi olla myös vanhempien valintojen ja arvomaailman mukainen, jolloin se ei välttämättä jättänyt tilaa nuoren omille valinnoille ja oli siksi toiseuttavaa. Ero muihin oli silminnähtävä. Kertoja koki itsensä poikkeavaksi hameineen farkkukeskeisessä vertaisryhmässä.

”En koulu-aikaan ostanut itse vaatteita, vaan vanhempani ostivat ne, eivätkä he ostaneet farkkuja, vaan hameita. Niinpä minulla oli yläasteella aina hame ja lukiossakin usein hame. Kaikilla muilla oli siniset farkut.” (K3)

Hame oli epätavallinen vaate nuorten keskuudessa, tytön ei kuulunut kulkea hameessa, ja siksi se oli näkyvästi kertojalle ulkopuolisuutta aiheuttava. Nikanto ym. (2018) tukevat tätä havaintoa tutkimuksessaan, jossa farkut luokiteltiin *tavallisen tytön ”univormuksi”* ja hameet puolestaan kuvattiin kuuluvaksi epätavallisille tytöille. Kulutukseen perustuvat omat valinnat eivät aina olleet mahdollisia ja erottumisesta tuli olosuhteiden pakosta ja yhteiskuntaluokan sanelemana kielteinen.

”Perheeni oli melko köyhä joten käyttämäni vaatteet olivat usein vanhoja eivätkä juuri oikean kokoisia.” (F5)

Köyhyys erotti. Kertojan elämässä realisoitui kuluttamiseen liittyvä eriarvoisuus, jolloin ulkonäkökokeilut ja niihin liittyvä identiteettityökään eivät olleet samalla tavalla mahdollisia hänelle kuin muille.

4.1.2 Olemisen outous

Tutkimushenkilöt toivat esiin yksilöllisiä piirteitään, jotka asettivat heidät eriarvoiseen asemaan ja kysymään omaa erilaisuuttaan suhteessa muihin. Toiseus rakentui muun muassa neuroepätyypillisyyteen liittyvien piirteiden kuten äänekkyyden, impulsiivisuuden ja unohtelun sekä ujouden ja herkkyyden, poikkeavien mielenkiinnon kohteiden, toisenlaisen tavan ymmärtää ja puhua sekä seksuaalisen suuntautumisen kautta. *Olemisen outous* on syvä kokemus oman olemassaolon poikkeavuudesta. Kertojat eivät aina lapsena ja nuorena osanneet nimitä kokemustaan, vaikka tiedostivatkin sen vahvasti, ja monenlaiset ”poikkeavuudet” myös osoitettiin heille monin tavoin. Tätä ”outoutena” ilmenevää toisetta kuvaan seuraavaksi.

Tutkimukseni kaikki osallistujat, joiden toiseuden kokemus liittyi tavalla tai toisella **neuroepätyypillisyyteen** eli neuropsykiatriseen oireyhtymään, olivat saaneet diagnoosin vasta aikuisiällä. Osa on jälkikäteen miettinyt tuolloin diagnosoimattoman adhd:n syyksi vahvalle poikkeavuuden kokemukselleen.

”Ainakin se oli se diagnosoimaton adhd, mikä vaikutti...vahvasti.” – – ”Mä huomasin sen että, tai mä olin aina tiennyt että mä käyttäydyn vähän eri tavalla ku muut lapset, mut mä en ikinä tiennyt, että miksi.” (H4)

”Oon sitte pohtinu, että se [erilaisuuden tunne] varmaan johtuki sit enemmän siitä minusta itsestäni ja omasta olemuksestani ja siitä nepsy, neuroepätyypillisyydestä.” (H3)

Kertojat olivat tiedostaneet erilaisuutensa suhteessa ”tavallisiin” ja kokivat toisetta. Erilaisuuden kokemus oli kertojille syvä sisäinen intuitio, mutta oma persoona oli myös kohdattu erilaiseksi, vaikka heillä ei ollut erityisoppilaan stigmaa (*häpeäleima*, ks. Korkeila 2011) tai diagnoosin tuomaa rasitetta, jota yksi kertoja kuvaa:

”Niin ehkä semmosen erityisoppilaan leima olis ollut se vihonviimeinen juttu, koska se olis vienyt täysin pohjan siltä muuhun kuulumiselta ja siltä normaaliudelta, mitä kuitenkin on jossain määrin tavoiteltu, ja sitä arvoa. Mähän olisin silloin ollu vammaisen tai hullu. Enhän mä semmonen ole. Tai tyhmä.” (H7)

Kommentti on sinänsä pysäyttävä: jo mahdollinen erityisoppilaan kategoria oli oppilaan identiteetille uhka, uhka kuulumiselle ja tavoiteltavalle normaaliudelle. Erityisoppilaan leima merkitsi epänormaaliutta, joka puolestaan oli kertojalle rinnastunut tyhmän, hullun tai vammaisen kategoriaan. Tutkimushenkilöt kokivat toisetta jo ilman määrittämisen ja nimeämisen tekoja, mutta luokittelu erityisoppilaaksi olisi

voinut jossakin tapauksessa vahvistaa sitä. Toisaalta taas yksi tutkimukseni kertoja pohtii, miten mahdollinen diagnoosi olisi voinut lisätä ymmärrystä ainakin häntä itseään kohtaan jo silloin. Poikkeavaksi leimattu käytös olisi määrittynyt uudelleen sairaudesta johtuvaksi oireeksi. Toisten kielteinen reagointi aktivoi kertojan pohtimaan omaa mahdollista ”viallisuutta”.

”Jos olisin tiennyt, että kaikki johtuu jostain, niin olisinko sitten ollu yhtään sen kummempi, en sitte tiiä. Mutta luulis, että se olis ollu ainaki helpompaa, ku ymmärtää, että en minä ole tyhmä tai vaikka kuin joku sanoo, että miks sä oot huolimaton tai typerä tai yritä nyt enemmän, niin että se ei johu siitä, että minä en yrittäis.” (H3)

”Jotakin on vialla, koska ihmiset reagoi mihun huonosti. Aikuiset ihmiset reagoi mihun huonosti, ympärillä olevat lapset reagoi mihun huonosti, vanhemmat reagoi mihun huonosti. Mä en ikinä tiennyt mikä mussa on vialla sitte.” (H4)

Myöhäinen diagnosointi on antanut yhdelle kertojalle huojentavan selityksen lapsuuden haasteille. Tulkitsemalleen viallisuudelle kertoja on löytänyt syyn: käyttäytyminen ei merkitsekään sitä, että hän olisi ollut paha tai huono lapsi tai hänessä olisi ollut jotakin vikaa.

”Koska se [adhd-diagnoosi] sitte vahvisti sitä että se vika ei oo täysin mun, että mä en oo vaan huono ihminen tai huono lapsi ja vaikea ihminen ihan niinku vaan jotenki. Ihan niinku mä taballaan tekisin niitä asioita, mitä mä tein, taballaan unohtelisin, taballaan mun ois vaikea ymmärtää ohjeita.” (H4)

Diagnoosi oli kertojalle mahdollisuus tulla kohdatuksi hyväksytysti sekä samalla ”väline” vapautua syyllistämisestä ja syyllistymisestä. Näkyvä adhd:n oireisuus ja sen vääränlaisuus koulussa osoitettiin kertojille monin tavoin. Kertajat ymmärsivät omien piirteidensä vastakohtaisuudet suhteessa oletettuihin odotuksiin. Muiden, niin opettajien kuin toisten oppilaidenkin, reagointi tutkimukseni kertojien käytökseen ilman diagnoosia edesauttoi häpeän kokemuksen syntyä ja toisenlaiseksi leimautumista. Goffman (1963) puhuu *leimautumisen dynamiikasta* prosessissa, jossa yhteiskunnalla on taipumus luokitella ihmisiä ”luonnollisten” ja ”luonnottomien” ominaisuuksien mukaan ja synnyttää normista poikkeavissa häpeää. Yhden kertojan oma vääränlaisuus kirjoitettiin taululle näkyväksi leimaksi.

”Nimeni oli ala-asteella aina luokan seinällä unohtuneiden koulukirjojen vuoksi. Se oli muun muassa nöyryyttävää.” (F4)

”Mä huomasin sen, tai mä olin aina tiennyt, että mä käyttäydyn vähän eri tavalla ku muut lapset, mutta mä en ikinä tiennyt et miksi. Mä olin tosi vahvasti oma itseni ja se

jotenki oli tosi haastavaa muille käsittää, opettajille myös. Aikuiset ihmiset ei pitäny musta hirveesti, kaikki opettajat ja kaikki tällaset ja mä harvoin sain sellasta ymmärrystä.”
(H4)

Ymmärtämätön reagointi edesauttoi tunnetta siitä, että ”opettaja ei tykkää”. Toisten suhtautumista kertoja joutui kysymään itseltään. Tilanteissa, joissa kertojien vääränlaisen käytöksen taakse piiloutuvaa ahdistusta tai turhautumista, todellista syytä ei ymmärretty tai etsitty, kiinnittyi huomio häiriöön, joka on todellisuudessa ympäristön aiheuttama. Monenlaiset persoonaan liittyvät ominaisuudet kerrottiin vääriksi. Ääntä piti käyttää ja elehtiäkin sai vain sopivasti. Huumori piti ymmärtää ”oikein”, ei kirjaimellisesti. Kertojien persoonalliset ominaisuudet kaventuivat tietyksi oikeaksi tavaksi olla ja niistä poikkeaminen oli epäsopivaa.

”Olin muita äänekkäämpi, luovempi, hajamielinen. En aina malttanut odottaa omia puheenvuoroja tai viittasin liikaa ja siten ärsytin muita. En aina ymmärtänyt muiden huumoria vaan otin vitsit tosissani.” (F4)

”Ja eihän tossa [ulkoopettelussa] nyt helvetti, ei mua jaksanu kiinnostaa. Joko mä tiesin intuitiivisesti, lahjakkaan lapsen syndrooma, tai sit mua ei jaksanu kiinnostaa, joten mä piirtelin sit pöytiin tai mitä nyt teinkään.” (H7)

”Mulla oli ongelmia siinä, että mä puhuin tunnilla, koska mä puhuin tunnilla liikaa, mä tein koko ajan jotakin liikaa. Häiritsin opettajaa, häiritsin tuntia.” – – ”Koulussa vaikeuksia opinnoissa, vaikeuksia ymmärtää ohjeita, persoona on erilainen, ylivilkas persoona, opettajilla on vaikea reagoida mubun, ymmärtää mua. Olettaa monesti, mitä mä teen ja kaikki, mitä mä teen ja miten mä käyttäydyn on mun oma vika. Mä teen ne tietoisesti ja tahallaan. Muutki kouluongelmat, mitkä erotti mua siellä muista lapsista.”
(H4)

Omana itsensä olemisen tila kaventui vaatimukseen olla jotakin muuta. Tilan kapenemista purettiin vääränlaiseen toimintaan kuten pöytiin piirtelyyn. Se, että oli jotakin liikaa, merkitsi kertojille sitä, että itsessä on jotakin korjattavaa. Tämä tietynlaisuuden, normin mukainen vaatimus johti helposti poikkeavien piirteiden ja käytöstapojen leimaamiseen ei-sallituiksi eikä se jäänyt kertojilta huomaamatta. Se oli häiritsevää. Unohtelu oli vika, äänekkyyys ja keskeyttäminen olivat väärin ja paljon puhuminen oli liikaa. Kertojat aistivat, etteivät olleet oppilaina sellaisia kuin pitäisi.

Adhd-diagnosointia vaikeuttaa kahden kertojan mukaan oireyhtymän vääränlainen sukupuolittunut tulkinta ja sitä ohjaavat uskomukset. Ajatellaan, että poika ei yleensä unelmoi eikä tytön kuulu olla energinen. Kertojille sukupuolen vuoksi epätyypillinen adhd-oireilu ilman diagnoosia vahvisti toiseuden tunnetta. Toisaalta

se, että oli rauhallinen tyttö kuten kuuluukin, esti näkemästä oletuksen takaa syytä niille oireille, joista kuitenkin oli huoli. Näin syntynyt este piti myös kertojan pahaa oloa yllä, ei edistänyt hyvinvointia eikä poistanut oireita.

”Että mitä jos ruvettais diagnosoimaan koko hommaa paremmin, muuten me marginaalin marginaali unohdetaan, me pojat, jotka oireillaan naistyypillisesti, haaveillaan.” (H7)

”Jos mä olisin ollut poika, niin mun käytös olis huomattu paljon aikasemmin ja voi olla että mä olisin saanut sen diagnoosin silleen kunnolla kunnolla. Tyttöjen hyperaktiivisuus, se oli vielä pahempi asia ku poikien, koska ”pojat on poikia” ja niillä on hyperaktiivisuutta, mut aina se oli tosi häiritsevää aikuiselle ihmiselle, ja häiritsevää muille nuorille, että naispuolinen henkilö oli hyperaktiivinen tai hauska tai semmonen.” (H4)

”Minua pidettiin vaan haaveilevana, taiteellisena lapsena. Silloin vain villeillä pojilla saattoi olla adhd, minä olin rauhallinen tyttö.” (F4)

”Olisin toivonut, että ensinnäkin oireiluni adhd-tyttönä ymmärrettäisiin paremmin ja siihen oltaisiin kiinnitetty oikeasti huomiota sillä merkit oli selvät ja näkyvät. En välttämättä häiriköinyt muita tunnilla tai kiipeilyt seiniä pitkin, mutta se, että tämä olisi huomattu olisin voinut säästyä monelta ongelmalta tulevaisuudessa.” (H3)

Kertojen sukupuolen mukaisen odotuksen vastainen käytös leimautui häiritseväksi tai oudoksi. Niin tyttö- kuin poikakategoriaankin kuuluvalta odotettiin tietynlaista olemista ja näistä odotuksista poikkeavaa ei ymmärretty, mikä vahvisti kertojissa toiseuden kokemusta. Toisaalta jo adhd-oireet ”normaaliin” käytökseen verrattuna olivat epätyypillistä käytöstä, joka jo itsessään leimasi kertojaa. Hän kuvaa ominaisuuksiaan häiritseviksi:

”Multa odotettiin koko ajan jotakin normaaliutta, että normaalit lapset ei tee näin, normaalit lapset ei käyttäydy näin. Eihän tuo oo normaalia ja vahva semmonen vertailu muihin ihmisiin.” – – ”Mulla oli ongelmia siinä, että mä puhuin tunnilla. Mä puhuin tunnilla liikaa, mä tein koko ajan jotakin liikaa. Häiritsin opettajaa, häiritsin tuntia. Mä piirsin, yleensä joka ikinen tunti mä piirsin, mä kuuntelin, mutta mä piirsin ja mun oli paljon helpompi keskittyä silloin kun mä piirrän samalla. Se oli hyvin vaikea käsittää joillakin opettajilla.” (H4)

Kaikki se, mitä kertoja oli, oli epänormaalia verrattuna muihin ihmisiin ja kaikki se, mitä hän teki, oli liian paljon tai väärin. Käytös erotti muista ja opettaja osoitti sen. Opettaja osoitti toiminnallaan, että kertojan aikaisempi käytös muistettiin. Epäreiluksi koettu kohtelu vahvisti jo valmiiksi leimatun kertojan toiseutta.

”Tilanteen [selittää ensin erään kiusaamistilanteen, jossa on itse joutunut kiusatuksi] jälkeen, mun piti purkaa se johonkin, niin mä, olisinkohan mä jotakin niinkin älytöntä kun lyönyt jotakin levyä, ihan siis kunnolla ja koulun ehkä vihatuin opettaja, käsityöopettaja, tuli paikalle ja vaati mua lopettamaan ton metelöinnin. Ihan niinku mä olisin tehnyt sen koko möykkäepisodin itse.” (H7)

Opettaja ei vaivautunut selvittämään tilannetta, vaan kohdisti huomionsa ja kieltönsä kertojaan. Opettajalle siinä hetkessä näyttäytyvä käytös oli häiritsevää, vääränlaista käyttäytymistä, joka täytyi lopettaa, mutta sen taustoja ja syitä ei selvitetty. Kertoja tuli nähdyksi, mutta häiriön aiheuttajana, ei kiusaamisen kohteena, jolle olisi toivonut tilaa ja ymmärrystä. Kertojalle toiseuttava häirikön leima oli olemassa, sitä ylläpidettiin ja se sai kertojan miettimään epäreiluttua ja se vaikutti asenteisiin aikuisia kohtaan.

”Miks mä edes yrittäisin, koska mua ei kohdella samalla tavalla?” – – ”Jos joku saa täsmälleen samasta tempusta pienemmän ikään kuin tuomion ku toinen. Tollaset vei uskoa. Sellanen epäreiluus, se tavallaan johti myös sellaseen tietynlaiseen ääriajatteluun jopa.” (H7)

”Miksi mä tekisin näin, jos sille ei ole mitään syytä tällaselle säännölle. Se alko kuulostamaan siltä, että siinä oli semmonen auktoriteetin pelottelu, että koska minä sanon, koska minä olen parempi kuin sinä, mikä taas lisäs sitä ärsyyntymistä ja vihaa aikuisia kohtaan. Ja mä ajattelin, että en varmana tee, koska sinä sanot.” (H4)

Dialogin puute, sääntöjen perustelemattomuus ja ehdottomuus herättivät kertojissa uhmaa, kapinaa ja halun purkaa valta-asetelmia. Aina levottoman käytöksen taustalla ei tarvitse olla adhd, vaikka se tutkimuksessani tässä viitekehyksessä ilmeneekin. Kertojien kokemus on, ettei heitä kuultu. Holhoamiskäytännöt ja erilaiset arkisen asiantuntijavallan muodot kääntyivät tarkoitustaan vastaan: sen, minkä oli tarkoitus poistaa väärää käytöstä, herättikin vastarintaa. Taistelu korosti kertojan vääränlaista olemista ja asetti kertojan toisen asemaan. Säännön rikkominen eli vessaan meneminen kesken tunnin oli se, mihin opettaja tarttui, ei kertojan itku ja sen syyn selvittäminen.

”Se oli mulla myös vahvaa, että mä en voi kertoa kellekään, koska mä pelkään että mua rangaistaan. Aikuiset rankaisee mua, jos mä kerron niille, aikuiset rankaisee mua, jos mä itken vessassa tunnilla ja mä saan rangaistuksia siitä, että mä näytän tunteita.” (H4)

Rangaistuskeskeinen kasvatusta johti siihen, että kertoja menetti luottamuksen välittävästä ja tukevasta aikuisesta.

Myös **ujous ja herkkyyks** (tai *ujous-herkkyyks*, *shyness-sensitivity*, joka merkitsee varovaisuutta ja ahdistunutta sosiaalista reaktiivisuutta, esim. Chen ym. 2005) olivat kertojien koulumuistoissa toisista lapsista erottelevia piirteitä. Hiljaisuudessaan ne olivat hyvin näkyviä persoonallisuuden ominaisuuksia, jotka sosiaalisessa ympäristössä korostuivat kielteisinä, ei-toivottuina ja kantajilleen kuormittavina. Kertojan hiljaisuus nähtiin muun muassa mysteerinä, joka viittaa outouteen.

”Olin hiljainen tarkkailija ja joku tyttö sanoi että minusta ei tiedä että mitä ajattelen kun olen niin hiljainen.” (K2)

”Tuolloin olin ainoastaan se hiljainen ja nymny ja mitäänsanomaton lapsi, joka ei halunnut näkyä eikä erottua.” (F12)

Kertojien ujous esti lähestymästä muita ja toisaalta kuva itsestä oli oletettua toisista erottumista näkymättömänä ja arvottomana, ”mitäänsanomattomana”. Puheliaisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus ovat itsessään ominaisuuksia, joilla voidaan hakea seuraa, ujous ja vähäpuheisuus sen sijaan aiheuttivat kertojissa seuraan kuulumattomuuden kokemusta. Kertojien toiseuden kokemus syntyi, kun he eivät kyenneet odotuksen mukaiseen kommunikaatioon ja tunsivat vierautta ja ulkopuolistuivat tai heidät ulkopuolistettiin kuten kertojan muistoissa:

”Työt olivat ystävällisiä, mutta eivät toisaalta pyytäneet mukaan rinkiin. Enkä minä uskaltanut mennä luokkani tyttöjen rinkiin. Jos joku puhui minulle, vastasin hyvin lyhyesti.” (K3)

Kertojalle hiljaisen persoonan problematiikka konkretisoitui siihen rinkiin, jossa hänelle hiljaisena ei automaattisesti ollut paikkaa ja toisaalta, johon hänellä ei ollut vaadittavaa sosiaalista taitoa myöskään liittyä. Ujo kertoja halusi osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mutta epärointi ja rohkeuden puute kuitenkin estivät häntä tekemästä niin. Kertojien hiljaisuus ei saanut tukea eikä ymmärrystä ulkopuolelta. Ujoudesta syntyvä toiseuden kokemus oli näin kaksisuuntainen ilmiö, prosessi, jota vuorovaikutteisesti ylläpidettiin: ujon itsensä tuottama toiseus, rohkeuden puutteesta syntyvä etäisyys ja toiset, jotka omaksuivat tämän tavan eivätkä myöskään ottaneet kontaktia. Vertaaminen sosiaalisesti taitaviin muihin vahvasti kertojien ulkopuolella olemista ja arvottomuuden kokemusta suhteessa muihin. Raja oli olemassa hiljaisten ja puhelioiden välillä. Lapsena omasta arkuudestaan kärsineet kertojat pohtivat ja pääättelevät omaa vastuutaan:

”Ne [toiset oppilaat] löys ne kaverit nopeemmin ja niillä oli se oma juttu ja sitte ite jää helpommin ulkopuolelle tai just herkemmin reagoi tai kielteisemmin tai jännittyneemmin juttuihin kun muut tai puuttu semmonen robkeus.” (H6)

”Olin itse kovin syrjäänvetäytyvä ja arka, ei varmaan kellään olisi pinna riittänyt siihen, että olisin alkanut ”sulamaan.”” (K2)

Kertojille oma arkuus oli syy olla syrjässä ja joutua ulkopuolelle. Opettajan ja muiden oppilaiden huomion kohteeksi joutuminen vain pahensi heidän omaa olotilaansa ja tilanteen yksinäisyyttä. Huomio lukitsi niin, että ajattelu ei kulkenut ja itseen kiinnittyneet kielteiset katseet synnyttivät häpeää, joka esti toimimasta.

”Sitten sitä kaikkien kuullen siinä tentataan. Se ei, siinä tilanteessa sitä ei ainakaan opi. Ei, siinä menee jotenki niin paniikkiin, jos sitä jännittää muutenki, et olis helpompaa, että tekis hiljaiseksi sen.” – – ”Häpeän tunne on vahva tunne ja siitä on siinä tilanteessa tosi vaikea päästä yli.” – – ”Kun opettaja esittää jonku kysymyksen luokalle ja kaikkien pitää vastata, ja mä hoksaan, että mä en edes tajunnut tota kysymystä.” – – ”En esimerkiksi uskaltanu viitata, uskaltanu vastatakaan, kaikista pahinta on ollu aina tämmöset kysymykset että kierretään luokassa että tässä järjestyksessä vastataan. Mä jännitin ihan hirveesti niitä.” (H6)

”Silleen yleensä asemoin itteni, kun tiesin, että se yleensä aloitetaan jostaki nurkasta se kysyminen ja mä menin istumaan johonki keskelle taakse tai keskelle eteen, että mä en ollut siellä laidoilla.” (H3)

Kertoja oppi taktikoimaan vastausvuoronsa, jotta ei tarvinnut vastata ensimmäisenä. Opettajan toimintatavat vahvistivat toiseuden kokemusta. Kertojat pelkäsivät oman vastauksensa virheellisyyttä ja kielteistä huomiota, joka sen seurauksena itse oli kiinnittynyt ja jo ääneen kysymyksiin vastaaminen ja sen jännittäminen sai tuntemaan poikkeavuutta. Myös toisin ajattelu, yleistä ajattelua sivuva ajattelu-tapa tai valtavirrasta poikkeavat käsitykset, ja siitä seuraava ymmärtämättömyyden tunne tekivät väistämättä vääranlaisen olon. Kertojan kuva on omanlaisine tulkintoineen tullut kerrotuksi vääranlaiseksi ja se jätti myös minäkuvaan leimaavan jäljen.

”Taidan ajatella toisin kuin muut. Esim. piti piirtää kuva Afrikan nälänhädästä. Kaikki muut piirsivät nälkää näkeviä lapsia, minä piirsin käden joka laitto kolikko lippaaseen. Ja se oli ainoa piirros, jota opettaja ei tarkoittanut.” (K2)

Totutut ajattelumallit eivät antaneet tilaa lapsen omille tulkinnoille. Kertojan odotamaton vastaus tai ajatus häiritsevä eikä aikuinen osannut hypätä dialogiin lapsen näkemyksen kanssa. Koulussa, jossa oppiminen ja tietäminen ovat keskiössä ja joita jatkuvasti arvioidaan, eri tavalla tai väärin vastaaminen merkitsi kertojille tyhmyyttä tai huonoutta tai ainakin se herätti kysymään oman vastauksen pätevyyttä. Kertoja koki toistuvasti ymmärtäneensä asioita toisin kuin muut, mikä merkitsi nyrjähtä-

nyttä tai väärää, ja hän kuvaa, miten toiseus voi olla toisin ajattelemista, yleisestä poikkeamista. Se teki oudon olon suhteessa toisiin.

”Ja jotenki koki, että ku kerto sitä omaa asiaa, niin, aa, sä tolleen aattelit. Mulle on tullu semmonen olo, että miten mä aattelen kaikki aina jotenki vinksalleen.” – ”Yleensä kaikilla muilla on ollu joku, tai mulla on ollu semmonen tunne, että kaikilla ollu yhtenäisempi ajatus siitä. Sit mä oon ollu, et miten mä oon ees aatellu näin. Miten mä oon sen tolleen aatellu, kaikki muut on aatellu sen eri lailla.” – ”Sitä tulee välillä niin tyhmä olo noissa. Sitä on jotenki leimannu sen sitä kautta, että on jotenki huono tai tyhmä tai ajattelee tyhmästi.” (H6)

Kertojille erilainen vastaus merkitsi väärin ajattelemista, mikä teki tyhmän ja poikkeavan olon ja jo vastaamista itsessään pelättiin ennakkoon.

Itkuherkkyys ei kertojien mukaan mahdu koululaisen rooliin ja oli siksi tilanteisesti toiseuttavaa. Salailusta, aikuisen roolista ja elämän kaoottisuudesta kuormittuneen kertojan tunnereaktiot purkautuivat toisinaan koulussa, mikä aiheutti ihmetystä. Koulussa itkeminen ei ole ihan tavallista, jolloin itkusta ja itkemisestä tulee tavatonta ja se hävetti kertojia. Se sai opettajan pysähtymään, mutta syytä itkulle etsittiin käsillä olevasta hetkestä, se sai intuitiivisen tulkinnan ja tilanteesta haluttiin nopeasti eroon. Itku oli vaikea kohdata ja todellinen kohtaaminen sivuutettiin helpommalla aiheella.

”Mä olin hirveen häpeissäni siitä itkemisestä, että enhän mä nyt sais tässä alkaa itkemään.” [Ja opettaja olettaa:] ”Oot sä kipee. Se oli se syy sille itkulle.” (H5)

”Mä muistan, että mä itkin paljon koulussa siihen aikaan. Ja mä muistan, että mä sain vaan hyvin negatiivista palautetta siitä itkemisestä, että mä oisin tehnyt sitä jotenkin huomion takia. Ja mä en ikinä kertonu kenellekään, että miks mä itkin.” (H4)

Kertojan vaikeneminen kotona koetusta väkivallasta oli keino pitää häpeä kurissa tai saada näyttämään siltä, että itse ei ole niin erilainen kuin kaikki muut. Poikkeava perhetilanne ja siitä kumpuava suru ilmeni vähäteltynä ja toiseutta rakentavana tekijänä koulussa yhden kertojan kokemuksessa. Kertojan surun taustalla oli äidin vakava sairaus.

”Olen saanut kysymyksiä, missä vanhempani on ja olen itkenyt ikävää koulussa, kun äiti oli pitkiä aikoja sairaalassa.” – ”Olen erityisherkkä, joten olen saanut piikittelyä myös opettajilta siitä, että esim. itken herkästi.” (K1)

Kertoja koki muiden kysymisen kielteisenä, kiusaannuttavana uteluna. Hän koki herkkyytensä ikävänä ja erottelevana asiana. *Erityisherkkyys (highly sensitive person)*

ei ole virallinen lääketieteellinen tai psykologinen termi, mutta sitä voidaan kuvata erityisen herkän ihmisen aistien ja tunteiden herkkyytenä, joka vaikuttaa elämässä monin eri tavoin (Aron 2013; Aron ym. 2004). Se, että ”itkee herkästi” oli opettajien suunnalta ilmaistu niin, että kertojat kokivat sen haitaksi ja vääranlaisuudeksi.

Kertojien kokemuksissa lapset ja nuoret arvioivat toisiaan myös **mielenkiinnon kohteiden** mukaan, mikä johti erojen etsimiseen ja harrastusten arvottamiseen oikeisiin ja väärin. Myös suhtautuminen koulunkäyntiin erotti kertojia toisista oppilaista. Kertoja koki ulkopuolisuutta kaveriporukassa ja joutui arvostelun kohteeksi oman opiskelu- ja lukuintonsa vuoksi, joka ei ollut kavereiden joukossa suosittua.

”Kukaan muu ystäväistäni ei lukenut. Se [sai kokemaan erilaisuutta], että pidin opiskelusta ja lukemisesta.” (F2)

Kertoja edusti kaveriporukassaan sitä vähemmistöä, jolle opiskelu oli mielekäs osa koulunkäyntiä. Ympäröivä oppilaskulttuuri määrittäi kertojille pitkälti sen, mikä oli hyväksyttävää ja toivottavaa. Kertoja kulki omaa poikkeavaa polkuaan, jolle ei ollut jakajaa ja kanssakulkijaa.

”Luin ja piirsin todella paljon ja tykkäsin Wi.t.c.b.-sarjakuivista. Kiinnostuin 5.-6.-luokalla mangasta, animesta ja Japanista, mikä ei vielä tuohon aikaan ollut ns. normaali harrastus. Kuuntelin paljon iskelmää yms. ja koin olevani ulkona sen hetken musiikkirendeistä.” (K1)

Uskollisuus omille kiinnostuksille piti kertojan ulkopuolella muista. Kertojien kielenkäyttöä ei ymmärretty eivätkä he mahtuneet koulussa perusporukkaan. Poikkeavana **erottuva verbaliikka**, epätavallinen kielenkäyttö, ajatusten ja sanojen kanssa eri aaltopituudella oleva häiritsevä ja löytymätön yhteys johti ihmettelyyn ja erilaisuuden kokemukseen. Yksi kertoja sai jatkuvasti kuulla olevansa ”näsäviisas” ja ”kävelevä tietosanakirja”, muun muassa koska: ”ne teemat, jotka mua kiinnosti, oli semmosia tavallaan aikuisten” ja koska hän tykkäsi ”olla nenä kiinni kirjassa” [ja] ”käyttää isoja sanoja” (H7). Toinen kertoja jakoi saman ulkopuolisuuden kokemuksen:

”Mä sain paljo sellasta [ihmettelyä] miksi sä puhut kirjakieltä, miksi sä puhut kirjakieltä ja kaikkea tällasta.” [Ja täsmentää]: ”Mä luin paljon kirjoja ja sit mä luin paljon lehtiä. Mulla oli aika laaja sanavarasto ja mä käytin paljon sanontoja ja kaikkia sellasia, mitä ei ehkä sen ikäset käytä.” (H4)

Kun käytössä oleva sanasto poikkesi tavalliseksi luokitellusta, eivät toisenlaiset maailmat tavoittaneet toisiaan. Myös tietynlainen taiteilijuus habituksena ja luonteena

rakentui muista erottavaksi tekijäksi. Kertoja ei määrittele tarkemmin, mitä 'hörhölä' tarkoittaa, mutta tulkitseen sen jonkinlaiseksi boheemiksi erilaisuudeksi.

"Taiteellisuuteni on jollain tapaa tuonut elämäni aina ulkopuolisuuden tunteita. Olen ollut usein luokallani "se, joka pukeutuu erikoisesti." – "Koin olevani luokkani ainoa niin sanotusti taiteellinen, jopa toisinaan hörhö." (F7)

Toisaalta samankaltaisten ihmisten seura, joka on myöhemmin elämässä toteutunut, puhui samankaltaisuuden tuomasta kuulumisen ja keskinäisen ymmärryksen kokemuksesta, mikä taas lievensi kertojan toiseuden tunnetta: *"taidealalle päästyäni tämä ulkopuolisuuden kokemus on selvästi vaimentunut"* (F7). Yhden kertojan poikkeavuutta kaveriporukassa synnytti myös itsestä riippumattomat, perheen sisäiset valinnat.

"Myös digiboxin ja netin saaminen kotiin tavallista myöhemmin muihin verrattuna oli varmasti yksi tekijä [ulkopuolisuuden kokemukselle]. Koin olevani pitkään sen ajan trendeistä ulkona." (K1)

Kertojan kokemuksissa mukana pysyminen vaati trendien tunnistamista ja tietämistä, mikä mahdollisti yhdessä jakamisen ja mukaan kuulumisen. Kertoja koki olevansa ulkopuolella, kun koti ei päivittynyt uusilla, ajan henkeen kuuluvilla asioilla.

Poikkeava **seksuaalinen suuntautuminen**, se, että pitää samaa sukupuolta olevasta, tuotti kertojille toiseutta, mikä nojaa vahvasti oletettuihin käsityksiin seksuaalisuudesta. Yleistetyn käsityksen tiedostaminen johti kertojilla siihen, että homouden tunnistaminen itsessään synnytti toiseuden kokemuksen. Spišák ym. (2022) puhuvat *homohuolesta* yhteiskunnallisena ja valtarakenteellisena ilmiönä, jossa on kyse siitä miten homoseksuaalinen identiteetti ei ole edelleenkään samalla tavoin mahdollinen ja turvallinen kuin norminmukainen heterous. Kertojan erilaisuus realisoitui vahvasti poikkeavuuden tunnustamisessa toisille. *Kaappi* (ks. Pakkanen 2007) oli piilopaikka ja oven avaaminen merkitsi toisin olemista. Toiselle kertojalle jo salaaminen, oma ymmärrys ja sen tiedostaminen, että poikkeaa valtaväestöstä, toiseutti.

"Myöhemmin tultuani kaapista homoseksuaalina, koin voimakasta erilaisuutta." (F7)

"Tunsin aina olevani erilainen, koska en seksuaaliselta suuntautumiseltani kuulunut valtaväestöön." (F8)

Kertoja havahtui vahaan oletukseen naisen ja miehen välisestä suhteesta. Oman seksuaalisen identiteetin tiedostaminen vahvisti poikkeavuutta ja toisena olemisen kokemusta, kun yleinen diskurssi tunnusti vahvasti vain heteronormatiivisuuden.

Heteronormatiivisuus sisältää käsityksen heteroseksuaalisesta maskuliinisuudesta ja feminiinisuudesta ainoina oikeina ja luonnollisina lähtökohtina seksuaalisuudelle ja ne esitetään parempina ja itsestään selvinä vaihtoehtoina muiden mahdollisten vaihtoehtojen rinnalla (mm. Lehtonen 2003; Vilkkä 2010; Rossi 2015). Itsestäänselvänä pidetystä heteroudesta poikkeaminen sai myös kertojien homouden tuntumaan väärältä. Sitä persoonallisuutensa osaa, mitä kertoja tunnustaa, ei edes pitänyt olla olemassa tai se ei ollut olemassa luonnollisesti ja itsestäänselvästi.

”Usein tunneilla aiheeksi tuli vain naisten ja miesten välinen subde, että ei edes ajateltu parisuhteen voivan olla esimerkiksi kahden samaa sukupuolta olevan välinen.” (F8)

Kertoja tiedosti vallitsevan hetero-oletuksen rajoittavan oman olemassaolonsa todellistumista ja ymmärsi poikkeavansa oletetusta ja hyväksytystä sukupuolestaan, mikä vahvistui oppitunneilla käsitellyn sisällön kautta. Heteroseksuaalisuutta osana normatiivisen kansalaisen kuvaa ylläpidetään *luonnollistamalla* heteroseksuaaliset suhteet ja vaikenemalla seksuaalisesta ja sukupuoleen liittyvästä moninaisuudesta (Lehtonen 2005).

”Tulin koulussa aina paremmin tyttöjen kanssa toimeen, sillä en ollut mikään”bensalenkari” vaan harrastin tanssia, soitin eri soittimia ja en oikeastaan välittänyt esimerkiksi moottoriajoneuvoista.” (F8)

Toiseutta tuotti se, että kertojaa eivät kiinnostaneet perinteiset poikien jutut tai se, että ei-romanttiset kaverisuhteet syntyivät luontevammin vastakkaisen sukupuolen kanssa. Kertoja tiedosti, että outona pidettiin sitä, että hän viihtyi ja ”tuli paremmin tyttöjen kanssa toimeen”. Näin hän rikkoi heteroseksuaalisia sukupuolinormeja eikä mukautunut sukupuolittuneisiin odotuksiin. Oletetusta poikkeaminen oikeutti muut tekemään omat tulkintansa ja kiusansa. Leimautumisen ja mahdollisen syrjinnän tai halveksunnan pelossa kertoja rakensi kaapin oman itsensä piilossa pitämiseen ja minuuden suojaamiseen satuttamisilta. Kertoja pelkäsi ympäristön reaktiota ja oma minus täytyi tukahduttaa.

”Järkyttävintä oli, kun yläasteella osa luokkakavereistani heitti läppää siitä, että olisin homo ja en tietenkään sitä halunnut myöntää, sillä tiesin osan luokkakavereistani reaktiot jo etukäteen.” (F8)

Homoksi nimeäminen kohdistui kertojan ominaisuuksiin, jotka hän itse tunnisti ja joiden olemassaolo sai toiset epäilemään, olettamaan ja leimaamaan ja sen tuntui kertojasta henkilökohtaiselta. Homoksi nimeämisellä osoitettiin kertojalle poikkeava ja vääränlainen olemus. Toinen kertoja nimeää toiseuden kokemuksekseen seksuaalisuuden puutteen, jonka tarkentaa aseksuaalisuudeksi. Se, ettei hän kokenut

seksuaalista vetovoimaa, halua eikä kiinnostusta ketään ihmistä kohtaan, aiheutti toiseuttavaa ihmettelyä ja toiseuden kokemusta.

”Oma seksuaalisuuden puute (aseksuaali) [aiheutti toiseuden kokemusta]. Kun minulla ei ollut ihastuksia, en puhunut pojista tai mistään seurusteluun liittyvästä. Samalla myös kotoa opittu ”tunteettomuus”. En muista olenko koskaan sanonut pitäväni kenestäkään (edes platonisesti) ja muut kokevat sen outona.” (F3)

Myös vetovoiman tunteminen toista ihmistä kohtaan, toisesta ”pitäminen”, on oletusarvo, josta poikkeaminen koettiin outona. Vetovoiman tunteminen koettiin niin luonnollisena ja väistämättömänä, että sen puuttumista ei käsitetty, mikä herätti hämmennystä ja teki kertojalle toisen olon.

4.1.3 Hämmäntävä sivullisuus

Toiseus suhteessa vertaisryhmään ilmeni tutkimuksessani myös ulossulkemisena, jonka kertojat määrittelevät kiusaamiseksi. Ulossulkemisen, kiusaamisen ja yksin jäämisen syyt olivat pääosin selittämättömiä. *Hämmäntävä sivullisuus* on syvää hämmennystä yksinäisyyden syistä, ulkopuolelle joutumisesta ja ulkopuolella olemisesta. Tätä hämmäntävää sivulliseksi joutumista kuvaan seuraavaksi.

Jatkuva koulussa tapahtuva **ulosrajautuminen ja kiusaaminen**, jolle kertojat eivät tienneet syytä, rakensi kuulumattomuutta ja siten toiseutta. Kiusaaminen ja porukasta pois rajaaminen aiheutti poikkeavuuden kokemusta muista luokkakavereista ja tunteen, että ei kelpaa ja itsessä on jotakin vikaa. Syytä siihen joutui itseltään kysymään ja se pakotti pohtimaan oman elämänsä erilaisuuksia suhteessa muihin. Se, että ei selvästi kuulunut mukaan, vahvisti omaa toiseutta.

”Se kiusaaminen, vahva toiseuden tunne, kun sua kiusataan koko ajan.” – – ”Mä en tienny, mikä mussa oli oikeen vikana.” (H4)

”Mähän olin lapsena ylipainoinen, että oliko se sit se syy vai oliko sitten se, ku me oltiin kuitenkin semmonen suht hyvätuloinen perhe ja mun isän ammatti saatto siihen vaikuttaa [kiusaamiseen] taas sitten” – – ”että oliko semmosta, että oltiin kateellisia, ku mulla oli muka asiat paremmin.” (H2)

Kiusaamisen uhriksi valikoitumiselle kertojat eivät löytäneet mitään selkeää syytä, mutta syytä väistämättäkin pohdittiin. Kertoja kuvaa itseensä kohdistuvaa kiusaamista; ulosrajaamista ja poisjättämistä, joka oli konkreettisine tekoineen hyvin näkyvää:

”Monesti oli kavereitten kanssa, ku mä menin koulumatkoja, pyörillä saatettiin mennä, niin yhtäkkiä ne saatto kiihdyttää ja jättää pois mut siitä kaveriporukasta. Ja luokassa

*saatto välillä olla tai välitunneilla, että ei oltu kavereita.” – – ”Aika semmosta laajan skaa-
lan kiusaamista, mutta enemmän just henkistä kiusaamista ja just tyttöjen osalta.” (H2)*

Kertojan kiusaamiseen liittyi monenlaisia tekoja kuten valekirjeitä, perättömien huhujen levittämistä, leikeistä ja keskusteluista ulossulkemista, joka ei jäänyt epäselväksi. Syrjivä kohtelu ja poissulkeminen herättivät kertojassa epämiellyttävän olon ja kelpaamattomuuden tunteen, joka oli vahva. Rajanveto 'meihin' ja 'siihen' aiheutti ryhmästä ulosjoutuneelle kertojalle toiseuden kokemuksen ja yksinäisyys satutti. Muun muassa Williams (2007), Lehto (2023) sekä Junttila ym. (2022) käyttävät käsitettä *ostrakismi* tarkoittaessaan yksinäistävää ja satuttavaa ulkopuolelle jättämistä, hyljeksimistä ja eristämistä. Tämä ulkopuolelle joutuminen, kavereiden puuttuminen ja ryhmään kuulumattomuus loivat toiseuden kokemusta kertojissa.

”Se [aiheuttaa toiseutta], ettei kuulu porukkaan.” (F1)

”Muiden nauru, pilkallisuus. En päässyt mukaan. Joukkueisiin minut valittiin viimeisenä.” (F5)

”Kyllähän se oli semmoinen tietynlainen paha olo. Koitti vain miettiä, miten sen saisi pois. Sille on tosi vaikea löytää sanaa sille. Totta kai oli jollain tavalla surullinenkin ja sit siihen liittyy jollain tavalla myös semmoinen häpeän tunne.” (H2)

Ulkopuolelle joutumisen tunne oli kertojille surua, nimeämätöntä pahaa oloa ja häpeää eikä syytäkään yksinäisyydelle aina osattu kertoa. Kuulumattomuus, se, ettei haluttu mukaan, oli näkyvää, tunnistettavissa ja aistittavaa. Ulkopuolella oleminen, yksinäisyys ja se, ettei kuulu mukaan olivat kysymysmerkki myös toiselle kertojalle:

”En ole koskaan oikeastaan pystynyt selittämään, miksi juuri minä olin yksin.” (K3)

Selvää kuitenkin on, että yksin jääminen ja se, että *”seisoin yksin seinän vierellä kaikki välitunnit yläasteella ja lukiossa”* (K3), sai aikaan olon, että ei kuulu joukkoon. Hänet asemoitiin *hylätyksi toiseksi* (ks. Eriksson & Horton 2025). Kuulumisen ja sosiaalisen hyväksynnän puute merkitsivät yksinäisyyttä ja aiheuttivat tuskallisen tunnekokemuksen. Kertoja joutui tiedostaessaan erilaisuutensa ja yksinäisyytensä pohtimaan omaa persoonallisuuttaan suhteessa muihin:

”Olenko erilainen kuin muut? Millä tavalla? Olenko herkempi? Ehkä. Olenko älykkäämpi? Ehkä joissain asioissa. Sosiaalisesti kömpelö? Olen introvertti, luulisin.” (K3)

Kokemus oli vahva, mutta omaa poikkeavuuttaan, sen syytä, täytyi kysyä. Yksinäisyyttä ei poistanut opettajan keinottomuus, tai haluttomuus, puuttua. Kertojat ih-

mettelevät, etteivät opettajat puuttuneet edes silloin, kun huomasivat kiusaamisen. Yhden kertojan kohdalla opettaja huomasi ja ilmaisikin sen, mutta ei tehnyt asialle mitään. Toteamisen tasolle jäävä kysymys heijasti yhdentekevyyttä. Kertoja ei osannut ratkaista asiaa yksin.

”Opettaja kerran kysyi, että olenko yksinäinen. Sanoin, että olen ja se asia jäi siihen.” (K2)

”Koin, että opettajat jättivät minut yksin asian kanssa, vaikka näkivät kiusaamistani päivittäin ja jopa oppitunneilla.” (F4)

”En kertonut ikinä kellekään yläasteella siitä, että mua kiusattiin. Mä olin jo menettänyt sen uskon että aikuiset opettajat välittäis siitä millään tavalla.” (H4)

Kertoja ei kokenut voivansa luottaa opettajaan kiusaamiseen puuttujana ja tukijana. Kiusatuksi joutuneiden kertojien hyvin yhteneväiset havainnot siitä, että opettajat eivät puuttuneet kiusaamiseen tai opettajilla ei ollut keinoja tai halua puuttua, on huolestuttava. Kuusela ja Saastamoinen (2022) käyttävät tutkimuksessaan termiä *puuttumattomuuden ilmapiiri*, kun koulun aikuiset eivät ole pystyneet puuttumaan kiusaamiseen, ovat laiminlyöneet sen tai nähneet asian normaalina.

4.1.4 Vieraannuttavat juuret

Monenlaiset perhetaustat kuten alkoholismi, väkivalta, rikollisuus, erilaiset perhemallit sekä ulkomaalainen ja uskonnollinen tausta; niiden salaaminen tai niiden leimaavuus, asettivat kertojia 'toisen' asemaan. *Vieraannuttavat juuret* kuvaa perhetaustojen toisista ihmisistä vieraannuttavaa ulottuvuutta. Kertojan toteamus siitä, että *”en tiennyt ketään muuta, jolla olisi samanlainen tilanne kotona”*, avaa tilanteiden erityisyyttä. Ymmärrys oman tilanteen erilaisuudesta suhteessa siihen, mitä pitäisi olla, oli kertojille vahvaa.

Salaisuus merkitsi jotakin piilotettavaa. Se mykisti. Siihen liittyi häpeää. Kertoja kuvaa, miten **vanhempien alkoholismien** mukanaan tuoma *”salailun ilmapiiri”* ja *”kaksoiselämä”* on luonut kokemuksen toiseudesta”. Perheen olot kapeuttivat kertojan lapsuuden vapaa-ajan kotiseinien sisälle, mikä oli yksinäistävä, ulkopuolistavaa ja esti samaistumisen luokkakavereihin. Kertojalla ei ollut mahdollisuutta kasvaa ja kulkea ikätovereidensa mukana:

”Ja, se, että se [vanhempien alkoholismi] ei ollut tiedossa oikeastaan kenelläkään koulussa erityisemmin, että se oli vähän semmonen salainen asia.” – ”En kehittänyt muiden mukana, sillä arjessani ja ajatuksissani ei ollut tilaa sille. Koin, että minun piti pitää olla kotona, jotta elämässäni pysyy kontrolli ja voin pitää perheeni tilannetta jatkuvasti silmällä.” (H5)

Olemassa oleva salailun ja peittelyn sekä huolenpidon ja vastuunoton kierre sysäsi syrjään. **Perheväkivaltaa** kokenut kertoja pohtii myös väkivaltaisen käyttäytymisen mallioppimista ja sen problematiikkaa. Oppiessaan ristiriitaisia käyttäytymismalleja, jotka olivat toisessa tilassa vääriä, ei-hyväksytyjä ja poikkeavia ja toisessa tilassa melkein tavallisia sekä toiseutti että hämmensi kertojaa.

”Se on hämmäntävää myös lapselle siinä tilanteessa, mitä nää säännöt on, miksi mua saa kohdella väärin, mutta mä en saa puolustaa itseäni tai yhtäkkiä mä teenkin väärin, kun mä teen niin kun mun vanhemmat on tehny. Ai, että yhtäkkiä tää onki laitonta.” (H4)

Yksi kertoja kohtasi itseensä kohdistuvaa leimaamista kodin perintönä, vaikka oli-kin itse syytön perheessään esiintyvään **rikollisuuteen**. Kritiikki kohdistettiin myös häneen.

”Rikollisen elämäntavan omaavassa perheessä kasvaneena kommentit ja kritiikki, kuten opettajien ja luokkatovereiden ajattelemattomat kommentit ja sanaton viestintä, tuntuu kohdistuvan myös itseen, vaikka ei itse rikollista elämäntapaa omaakaan.” (F11)

Kertojan poikkeava kasvuympäristö oli leima, ihmisten reaktioiden tuottama konstruktio, jossa osan leimasta sai myös kertoja itse. Hän ymmärsi tullessa toiseutetuksi perheenä elämäntavan vuoksi, joka voitiin vihjailla ja sanallistaa vääräksi. Hall (1999) käyttää käsitettä *leimattu identiteetti*, joka syntyy siinä eron tekemisen prosessissa, jossa ”etuoikeutetun kategoriaan” kuuluvat tavalliset ja odotetut ominaisuudet määrittävät ”toisen kategoriaan” luokitellut ihmiset poikkeaviksi ja vajaiksi. Nämä kielteiset luonnehdinnat perustuvat mustavalkoiseen vastakkainasetteluun (Goffman 1969 / 1997). Juhila (2018, 36–39) puolestaan puhuu *säröistä*, jotka altistavat leimaamiselle ja liittyvät elämään, joka ei ole mennyt oletetulla tavalla. Säröihin liittyy toiseuden kokemuksia, poikkeavuutta ”normaalista” sekä häpeää. Kertojalle perheen rikollisuus oli särö elämässä.

Monenlaiset **perhemallit** synnyttivät erilaisuuden kokemusta kertojissa. Perhehanteet ja todellisuus eivät heidän kokemuksissaan kohdanneet. Vakiintuneeksi perhemalliksi rakentuessaan ydinperheestä on muodostunut oletus normaalina perhemuotona, ja samalla ”hyvänä perheenä”, jolloin siitä poikkeaminen on väistämättä epänormaalia (Yesilova 2009). Isättömyys aiheutti erottelua tavallisiin ja epätavallisiin perhemalleihin kahden kertojan kokemuksissa, joissa ne herättivät pahennusta tai ainakin hämmennystä. Kuten toinen kertojista toteaa, on isättömyys tänään jo tavallisempaa kuin tuolloin, mutta kysymys on edelleen ajankohtainen ja rinnastettavissa esimerkiksi tämän päivän sateenkaariperheiden kohtaamiseen, jolloin äitejä tai isiä voi olla kaksi.

”Olin ”äpäpä” eli äitini oli eronnut ja kaiken lisäksi minä synnyin avioliiton ulkopuolella toiselle miehelle. Nykyään tämä on yleistä, mutta 30 vuotta sitten ei ollut, vielä pienellä paikkakunnalla.” (F14)

”Kasvoin sitten isättömänä myös, ja mutsilla oli silloin [kun silloinen isähähmo oli kuollut] ollut jo toinenki heila tai siis kolmaskin heila sinä aikana. Niin hämmäntävää, että aikuiset ei oikein pysyneet käänteissä mukana, että onko se nyt isätön vai kellekä se nyt isänpäiväkorttia väsää.” (H7)

Kertojan erityinen positio hahmottui hetkessä, jossa isättömyys isänpäivän merkityksessä tuli selkeästi näkyväksi ja siten erottavaksi tekijäksi myös aikuisten ihmetelyiden kautta. Yksi kertojista ihmettelee nyky-yhteiskunnan tilaa ja kysyy monimuotoisten perhemallien hyväksymisen ja normalisoimisen perään, johon hänellä on yksinkertainen keino olemassa:

”Miksi tänäkin päivänä puhutaan äidistä ja isistä, eikö jo voi ottaa huomioon muutkin perhemallit ja se onnistuisi sanavalinnoilla; puhuttais vanhemmista ja huoltajista.” (F14)

Nimeämisellä, sillä mitä käsitettä käytetään, oli merkitystä. Kertojien huoli kantaa tämän päivän yhteiskuntaan asti, jossa *sateenkaariperheet* ovat yksi yleistyvä perhemallien ryhmä. Sateenkaariperheellä viitataan perheisiin, joiden kokoonpano ja joissa elävät ihmiset jollakin tavalla kyseenalaistavat tai poikkeavat heteroseksuaalisuuden ja siihen liitetyn kaksinaapaisen sukupuolijärjestelmän asettamista normeista (Moring 2013; ks. myös Rossi 2023, 229). Kertojalle oma oleminen ei näyttäytynyt epänormaalina tai kummallisena ennen kuin aikuinen sen kertoi. Kertoja ei ymmärtänyt itseensä kohdistettua luonnehdintaa, sillä koki oman elämänsä ihan tavalliseksi.

”Koulumme johtajaopettaja ihan neutraalisti töksäytti, että kun sinä oot tämmöisestä uusperheestä, mä olin, et helvetti, mikä se on, mä oon vaan perheestä.” (H7)

Tästä kommentista voi tulkita, että lapset eivät sisäsyntyisesti ja automaattisesti itse rakenna eroja, ne syntyvät vuorovaikutuksessa. Tilanteisesti merkittävää on se, miten määritellyksi tullut oman paikkansa kokee. Tai miten se sattuu.

Kertojat kuvaavat oman **ulkomaalaisuuden ja etnisyyden** aiheuttamaa toiseuden tunnetta, johon liittyy niin valtaväestöstä poikkeava ulkonäkö kuin oman identiteetin etsintä. Eräs kertoja kertoo lapsuutensa kouluvuosista ulkomailla, vieraassa kulttuurissa, jossa oma erilaisuus ulkonäköä myöten korostui.

”Olin yksin suomalaisena, talven kalpeana poikana keskellä monikulttuurista koulua, kielitaidottomana kuten muutkin oppilaat. Minut nähtiin alusta asti kiusan kohteena.”

– – ”Pahimmat muistoni ajalta ovat viiden [maasta] kotoisin olevan veljen kohteeksi joutuminen. Välitunnit alkoivat sillä kun nuorin veljistä tuli tönimään, sylkemään tai tallomaan varpaille, kaivatun puolustautuvaa reaktiota. Kun puolustauduin, vanhemmat veljeksistä tulivat uhkailemaan, lyömään tai veivät minulta tavarat.” (F16)

Toiseuden kokemuksta ei vähentänyt se, ettei moni muukaan koulussa ymmärtänyt toisiaan. Oma oleminen tuntui vieraalta ja muukalaiselta ja fyysinen väkivalta ja kiusatuksi tuleminen lisäsivät sitä. Kertoja on päätellyt syyn kiusaamiselleen, jossa on läsnä rajanveto ’meidän’ ja ’muiden’ välille:

”Osittain muistan opettajien erilaisuuteni esiintuomisen lietsoneen kiusaamista. [kansalaisuus poistettu] keskuudessa olin pohjoismaalaisena jostain paremmasta yhteiskunnasta.” (F16)

Opettajan korostama erilaisuus vahvisti kiusatuksi joutumista. Kertoja ei puhu rasismista, mutta tiedosti jo tuolloin tulleensa kiusatuksi ja nähdyksi etnisen erilaisuutensa perusteella. Toinen kertoja on myös kokenut kahden kulttuurin välisen toiseuttavan sisäisen ristiriidan valtaväestön keskuudessa.

”En koe olevani suomalainen, mutta en myöskään [kansalaisuus poistettu]. Oma kulttuuri-identiteetti on hukassa. Olen kahden kansalaisuuden sekoitus.” – – ”Saan kommentteja ja kysymyksiä siitä, mistä olen kotoisin ja se ei oikeastaan auta omaa pohdintaa siitä kuka olen.” (F6)

Se, että ei tunne kuuluvansa oikein mihinkään eikä ole kokonainen missään, tekee ’toisen’ olon kaikkiialla. Ulkoiseen eroavuuteen ja kielelliseen vajavuuteen kiinnitettiin huomiota, niitä täytyi selittää, mikä merkitsi epätavallista ja normista poikkeavaa. Ne eivät olleet itsestäänselvyys eivätkä ne voineet vain olla, koska niiden ei annettu olla. Ihmettely rajasi kertojan poikkeavaksi ja tuotti kokemuksen toiseudesta. Ihminen tulee näkyväksi ruumiillisten ominaisuuksiensa vuoksi, *rodullistetuissa katseessa* (Toivanen 2014), mikä merkitsee ulossulkemista nähdyn perusteella. Joskus hyvin pienillä, tahattomilla eleillä, kommentteilla tai teoilla ”toinen” voidaan sulkea ulos ”meistä” kuten kertojan kokemuksessa. Tällainen *mikroaggression* muoto sisältää ikuisen stereotypian ulkomaalaisesta, kun yksilön kansallinen kuulumus kyseenalaistetaan esimerkiksi kysymällä: ”mistä olet kotoisin?” (Armenta ym., 2013; Rastas 2002). Näillä pienilläkin teoilla rakennetaan rajoja ja joukkoon kuuluvuutta kouluyhteisössä (Souto 2022). Monikulttuurinen sulautuminen, yksipuolisen assimilaation sijaan, merkitsee sekä vähemmistöryhmän että ydinryhmän tapojen, arvojen, normien ja sosiaalisen piirteiden hyväksymistä: ”yksilöt hyväksytään, koska myös heidän ominaisuutensa hyväksytään” (Kivisto ja Sciortino 2015, 22).

Kuuluminen **uskonnolliseen yhteisöön** ja sen kulttuurin mukanaan tuomat piirteet synnyttivät kertojissa toiseuden kokemuksia. Toiseus ilmeni suhteessa uskon-yhteisön ulkopuolisiin ihmisiin. Kertoja kuvaakin uskonnollisuuttaan oudoksi ja jotenkin eksoottiseksi:

*”Mulla on myös herätysliikkeellinen tausta tai että perhe tai suku on hämmentävä yhdis-
telmä sellaista seikkailuhenkeä ja samalla sit helluntalaisuutta.”--- --- ”Mä olin sitte se
outolintu, joka oli vähän niinku oikeasti uskossa silloin.”(H7)*

Vertaisten joukossa ”uskossa oleminen” ei ollut tavallista ja arkipäiväistä. Jo oma tietoisuus kodin helluntalaisesta uskosta riitti kertojan mukaan erottamaan itseä toisista tai ainakin pohtimaan eron merkitystä. Uskonto loi raameja, jotka rajasivat ulos tavallisesti elämään kuuluvia kuvioita kuten television.

*”Kotini uskonto saattoi erottaa minua muista, vaikka eivät luokkatoverini vanhempieni
uskovaisuudesta kai tienneetkään. Ehkä ajattelin siksi erilailta kuin muut? Meillä ei ollut
esimerkiksi televisiota.”(K3)*

Uskonnollisuuteen kasvatetut ja liikkeessä kasvaneet kertojat kuvaavat toiseuden kokemustaan, kun uskonnollisen kodin perintö oli häpeä, joka piti piilottaa. Liik-keeseen kuuluminen aiheutti voimakkaan ristiriidan yhteisön normien ja yksilöllis-ten toiveiden välille. Annettujen elämäntapaohjeiden ja oman ajattelun välillä oli epäsuhde, jolloin kertojat joutuivat pohtimaan ja kyseenalaistamaan yhteisön roolia ja yhteisöön kuulumista omassa elämässään.

*”Koulussa yritin tavallaan vähentää erilaisuutta osin salailemalla perhetaustaani eli van-
hoillilestadiolaisuutta, mikä aiheutti toisaalta myös suuria syyllisyyden tunteita, koska
seurakunnassa oli neuvottu että koulussakin pitää tunnustaa rohkeasti omaa uskoa.”(F4)*

*”Ajatukset olivat itsestä lähtöisin eli häpesin perheeni uskontotaustaa enkä siitä kenelle-
kään uskaltanut kertoa.”(F15)*

Oma nuoren elämä oli ilmeisen erilaista kuin muiden nuorten elämä. Herätysliik-keen jäsenilleen määrittämät näkyvät elämäntapasäännöt pakottivat toisenlaisuu-den muottiin ja tekivät jakoa ’meihin’ ja ’muihin’. Raja oli selkeä, sitä rakennettiin ja ylläpidettiin kieltojen kautta. Lestadiolaistaustaiset kertojat kuvaavat ja luettelevat, miten lestadiolaisuus elämäntapaohjeineen kavensi muihin nuoriin kuulumista ja vahvasti ulkopuolisen ’toisen’ kokemusta koulussa:

*”Koulun tapahdumat mihin ei ollut soveliaista osallistua, discot, elokuvat, vanhojen tanssit
yms. En voinut käyttää meikkiä, kuunnella pop-musiikkia.”(F15)*

”Nuoruudessa erilaisuuden tunne on vuosi vuodelta voimistunut ja jopa ajoittain lamaannuttanut.” – ”Nuoruudessa koin erilaisuutta lestadiolaisena ei-lestadiolaistaisten keskeillä. Lukioaikoina tämä tunne korostui, sillä ero esimerkiksi bileitä järjestävien ja meikkaavien luokkakavereiden ja näistä toiminnoista pidättäytyvien lestadiolaisten välillä on suuri.” (F7)

Kertojat eivät ole itse voineet valita lapsuutensa ja nuoruutensa kasvualustaa ja näin uskonnollisen yhteisön yksilöille kohdistamat yhtenäisyyden vaatimukset ja muista erottautumisen piirteet synnyttivät toiseuttavaa häpeää ja salailua. Jako kiellettyihin ja sallittuihin tapoihin kertoi samalla niistä ’muista’, jotka olivat ’meidän’ ulkopuolella. Yhteisöön kuulumisen tavat loivat yhtenäisyyttä yhteisön suuntaan, mutta olivat erottavia toiseen suuntaan. Vanhoillislestadiolaiset ovat muista erottautuva ihmisjoukko, jolla on merkittävä näkemys omasta erityisyydestään, josta syntyy toiseus, yhteisön ulkopuolinen joukko (Nykänen 2012, 19–20). Tutkimukseni kertomuksissa kyseinen yhteisön sisältäpäin tehty rajanveto kääntyi itseään vastaan ja aiheutti toiseuden kokemuksen myös lestadiolaiskertojissa. Kertojat kokivat vuorovaikutuksen yhteisön ulkopuolisen maailman kanssa liian vieraannuttavana. Yhteisön mukaan on toivottavaa erottua muista, mutta se ei ollut kertojille ristiriidatonta, yksinkertaista ja kivutonta. Vapaan yksilön ääni riiteli kollektiivisen äänen kanssa.

”Lestadiolaisena koin ulkopuolisuutta, sillä en kokenut uskovani lestadiolaisten oppien mukaisesti, mutten kuitenkaan uskaltanut lähteä liikkeestä. Jollakin tasolla olin kateellinen tai vähintäänkin syvästi ihailin ihmisiä, jotka elivät sitä vapaata ja rajoittamatonta elämää, jota itsekin halusin elää.” (F7)

Kaikki aineistoni lestadiolaiset kertojat kertovat jättäneensä liikkeen (nuorina)aikuisina. Yksi heistä kertoo, miten kuulumisen tunne on lisääntynyt irtautumisen jälkeen, mutta toiselle kertojalle lestadiolaistausta on jättänyt jälkeensä ulkopuolistavan jäljen.

”En koe ainakaan enää [ulkopuolisuutta] kun uskonto ei ole osa elämääni.” (F15)

”En yliopistossa pystynyt samaistumaan lestadiolaisiin luokkakavereihini mutten myöskään tuntenut kuuluvani muiden joukkoon.” (F7)

Kasvutaustan jäljet eivät häviä eivätkä ne heti vaihdu uusiin. Tässä välitilassa kokemus on sitä, että *”en kuulu kumpaanikaan maailmaan täysin”*. Se, missä kertoja kasvoi, on aina olemassa, mutta sitä ei sellaisenaan haluta mukaan eikä kohdattuun uuteen heti identifioitu. Toiseus on olemassa suhteessa jokaiseen suuntaan. Itsensä on positioitava, maailmansa rakennettava uudestaan ja kuulumista haettava siellä, mikä on joskus määritelty kielteiseksi. Se ei ole helppoa. (ks. tässä tutkimuksessa s. 69: uu-

delleen positiointi lestadiolaisuudesta irtautumisen jälkeen.) Kertojille toiseuden kokemuksen rooli irtautumisprosessissa näyttäytyi sääntöjen kyseenalaistamisena, vapauden ja normiväestöön kuulumisen kaipuuna, haluna olla kuin 'vapaat muut'.

4.1.5 Yhteenkasautuvat toiseudet

Aina kielteinen toiseus ei muodostunut vain yhden ominaisuuden vuoksi, vaan moni toiseuden elementti kasautui yhteen kertojan kokemuksessa. Kertojat nimesivät useiden eri toiseuttavien ominaisuuksien ja piirteiden yhteenkasautumista. Toiseuden teoreettisessa kehityksessä ne määrittyvät *kaksinkertaiseksi* (esim. Parente-Čapková 2005, 52; myös Strings 2019) tai *moninkertaiseksi* (esim. Käyhkö 2002, 42, vrt. myös *intersektionaalisuus*, esim. Yuval-Davis 2011, jossa monien erojen risteämistä tarkasteltaessa yksi tekijä on sukupuoli) toiseudeksi.

Koska koulumaailman erot ja jaot ilmenivät suhteessa muihin sen ympäristön ihmisiin, eroja, rajoja ja toiseuksia rakennettiin, vahvistettiin ja ylläpidettiin koulun välisissä vuorovaikutuksissa kuten kertojakin sen ilmaisee:

"Erilaisuuden kokemus on kummunnut persoonastani, uskonnollisesta taustastani ja muista ns. koulun ulkopuolisista asioista, jotka ovat esimerkiksi koulumaailman kanssakäymisissä vain korostuneet." (F7)

Monenlainen toiseus tuli näkyväksi ihmisten joukossa. Toiseuden kokemuksessa kasautui monia elementtejä kuten esimerkiksi kertojalla, jolla oli diagnosoimaton adhd, ja uskonnollinen perhetausta, kymppintyöksi luokiteltu kertoja, jonka perheen vaiettu salaisuus oli alkoholismi, rumaksi nimitelty, oppitunteja häiritsevä sukupuolelleen adhd:ta epätyypillisesti oireileva tyttö, joka koki kotona väkivaltaa tai sekä uskonnolliseen yhteisöön että seksuaaliseen vähemmistöön kuuluva kertoja. Kertojien kokemuksiin koulussa liittyi monenlaisia asioita ja ominaisuuksia, jotka erosivat yleisestä tai joiden perusteella he kokivat poikkeavansa oletetusta. He eivät määrittäneet ainoastaan yhden "normaalista" poikkeamisen kautta, vaan usea toiseuden elementti rakensi tai vahvisti osaltaan toiseuden kokemusta. Kertojat luettelevat niitä asioita, jotka antoivat heille aihetta pohtia monia omia erilaisuuksiaan ja hävetä niitä.

"Minulla on elämäni varrella ollut useita suuriakin syitä, jotka ovat saaneet minut tuntemaan ulkopuolisuutta ja erilaisuutta: lestadiolaisuus, aikuisuudessa entinen lestadiolaisuus, homoseksuaalisuus, haasteet sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä aikuisuudessa voimakas aikuistumisen vastustaminen." (F7)

"Olin lestadiolaisesta perheestä eli oma ja perheen uskonto. Pyöreä ruumiinrakenne aiheutti erilaisuuden tunnetta ja kiusaamista. Lisäksi minulla on vielä ad(h)d, joka tosin todettiin vasta 25-vuotiaana yliopistossa. Kehityin fyysisesti muita aiemmin ja sitäkin häpesin." (F4)

Kaikki kertojan toiseudet määrittyivät suhteessa niiden ominaisuuksien vastakkaisuuksiin, jotka olivat ”normaalin” kontekstissa toivottuja tai yleisiä. Kokonaisvaltainen, moninkertainen odotustenvastainen toisenlaisuus leimasi kertojien kokemuksia. Kokemus itsestä oli monella tasolla vääränlainen.

”Lapsuudessa ja teini-iässä koin olevani täysin vääränlainen sekä ulkoisesti, sisäisesti että persoonaltani.” (F4)

Kertoja luettelee useita itseensä liittämäänsä attribuutteja, jotka tekivät hänet häiritseväksi ja myös muusta ryhmästä poikkeavaksi ja jopa ongelmalliseksi. Hän kuvaa niitä *”ensivaikutelmiksi, joiden kanssa on aina ollut ongelmia”*. Saamansa palautteen perusteella hän kiinnitti itseensä laajan kavalkadin kielteisiä termejä ja tulkitsi oman persoonallisuutensa varsin negatiiviseksi. Hän luettelee itseensä liitettyjä asioita, jotka olivat ei-toivottuja suhteessa oletettuihin ominaisuuksiin.

”[Olen] äänekkäs/pubelias, ”omaperäinen”, erilainen, opettajien ”silmätikku”, erikoinen tyyli/ei sovi massaan, ei kovin feminiininen olemus oletettuun sukupuoleen nähden, piirtäjä, vaikea keskittyä, lapsellinen...” (H4)

Kertoja oli tulkinnut omat ominaisuutensa ei-toivotuiksi, mutta samalla myös ongelmiksi koulumaailman kohtaamisissa. Toiseuden kasaantuma toteutuu useissa kertojan ominaisuuksissa, jotka hän oli tulkinnut vahvasti vääränlaisiksi.

4.2 Myönteisenä koettu toiseus

Aina toiseus ei ole kokijalle vain kielteistä ja syrjivää. Toiseus voi olla itsessään tavoite, tarkoitus erottua joukosta. Se voi olla itsevalittua ja haluttua, jolloin se voidaan kokea ja nähdä myönteisenä. Seuraavaksi käsittelem toiseutta, tavoiteltua erilaisuutta, jonka merkitys on muista erottautumisesta ja myönteisessä näkymisessä.

Osalle tutkimukseni kertojista erilaisuus oli myös **itsetarkoitus**; myönteistä erottautumista tai tavoiteltua toisenlaisuutta, ei kuitenkaan autenttisuuden kustannuksella. Silloin, kun erilaisuus nähtiin arvona, omana tai toisten, sille oli tilaa eikä sitä huomioitu häiritsevänä tai vikkana.

”Erilaisuus on tavoite, mutta aina ollen kuitenkin aito oma itse. Meidän luokalla oli monta positiivisella tavalla erilaista oppilasta.” (F13)

Kertoja näki itsensä lisäksi monen muun hyvällä tavalla erottuvana. Erilaisuudessa on ”kyse myös siitä, että on oltava ”erilainen” oikealla tavalla, ei rumalla, inhotta-

valla tai pelottavalla tavalla” (Fahlgren ym. 2011), vaan arvostettuna ja tavoiteltuna. Kertoja kirjoittaa, miten erottautuminen ulkoisilla tekijöillä oli itse valittua, jolloin erilaisuus oli taktikoitua, haettua ja myönteistä, jopa ihastuttavaa.

”Olen aina pukeutunut mitä eriskummallisemmin ja hiukseni ovat olleet aina värikkäät. Olin muiden mielestä cool.” (H3)

Ulkonäöllä voitiin tehdä eroa myös itselleen myönteisessä mielessä. Ero oli olemassa, kun sen pystyi määrittelemään ja kertoja tekikin rajan itse. Itsensä määrittelevä myönteisesti erilaiseksi suhteessa joihinkin toisiin oli erontekoa, jossa vastareaktionä yleisesti hyväksytyille ulkonäkönormeille oli halu erottautua näkyvästi erilaisena. Eriarvoisuus tehtiin hienovaraisesti niin, ettei se tuottanut huutavaa toiseutta tai se oli oman itsensä erilaisuuden myönteistä tiedostamista. Kertojat pohtivat erilaisuuttaan ja siis toiseuttaan edelleen ja ikään kuin toteavat koetun poikkeavuutensa omaksi edukseen ja kuvaavat erilaisuutensa arvokkaaksi.

”Omaehtoinen ulkopuolisuuden kokemukseni on jopa nautinnollista. Saatan huokaista helpotuksesta: Onneksi en ole osa tuota joukkoa!” (F7)

”Ajattelen erilaisuuden olevan rikkaus.” (F2)

”Erilaisuus on sitä, ettei kuulu valtavirtaan, ettei ole niinkuin muut eikä kuulu mihinkään lokeroon.” (F14)

Erilaisuus ja toisista erottautuminen ymmärrettiin paitsi rikkaaksi myös nautinnolliseksi. Kertoja kuvaa erilaisuuttaan jättäytymiseksi vapaaehtoisesti ulos ”lokerosta” ja kokee edelleen vapautta olla omanlainen. Jo erilaisuuden tunnistaminen riitti luomaan lokerot, sillä erilaisuus on vain suhteessa toiseen, joka ei ole samanlainen ja joka on eri lokerossa. Näin ymmärrettynä kertojan lokerot ovat enimmäisyyttä ja vähimmäisyyttä, jolloin jälkimmäinen on parempi silloin, kun voi itse valita paikkansa sieltä. Tällöin hän suhteessa enimmäisyyteen on tavoitellusti hyvällä tavalla erilainen, ja enimmäisyys ja siten yleisyys ja tavallisuus voidaan hänen näkökulmastaan tulkita arvottomammaksi toiseksi. Kertojille ei-toivottu ominaisuus oli valtavirrankaltaisuus ja he erottivat itsensä ulos siitä massasta, jota eivät arvostaneet.

Tutkimukseni kertojat kokivat oman halutun erottautumisensa pääasiassa puhtaasti myönteisenä. Toisaalta Jalagin (2005, 66) puhuu myös *kaksikasvoisuudesta*, joka merkitsee sitä, että määrittelemällä itsensä tietynlaiseksi ja korostamalla eroaan toisiin, alistuu samalla myös itse mahdollisuudelle tulla nähdyksi toisena. Tutkimukseni kertojille toiseksi asettuminen ja toisena näkyminen olivat myönteistä kokemusta. Yhdelle kertojalle erilaisuuden kokemus ei ollut stabiili. Se oli suhteellista

ja sosiaalisista tilanteista riippuvaa: toisaalta tavoiteltua ja haluttua, mutta samalla kaipaavaa, kun välillä kuulumista ja samaistumista toisiin oli vaikea tavoittaa.

”Erilaisuus on kohdallani myös usein tietoista ja oma-aloitteista sekä haluttua. Saatan kokea surua ja hämmennystä ja turhautumista, miksen taaskaan onnistunut sulautumaan osaksi tätä joukkoa? Tarkkailen paljon muiden eleitä ja sanoja, ja saatan kadehtia muiden luontevia sosiaalisia taitoja.” (F7)

Toiseus oli tunne siitä, että yhteyttä toisiin ei löytynyt, sillä kuuluminen on yhteyden kokemusta, jossa ei ole erillään minua ja ’toisia’ vaan ’me’. Toiseus oli samaan aikaan sekä tarkoituksellista toisista erottautumista että kuulumisen ja sosiaalisten taitojen kaipuuta. Kertoja ehkä koki, että sosiaalisissa taidoissa piilee taito päästä mukaan.

Lahjakkuus ja erityinen taito oli kertojalle myönteistä, vaikka se jollakin aavistuksenomaisella tavalla loi sisäistä tunnerajaa muihin.

”Lahjakkuus ja musikaalisuus [on saanut tuntemaan erilaisuutta]. Kiusattukin on, ei silloin lahjakkuuteen liittyen vaan tavallista ulkopuolelle jättämistä. Erilaisuus on kuitenkin ollut minulle aina positiivinen asia.” (F13)

”Tavallisesta” ulkopuolistamisesta huolimatta kertoja koki oman erilaisuutensa kuitenkin myönteiseksi. Ja se oli ollut sitä aina.

4.3 Ristiriitaisena koettu toiseus

Toiseus ilmenee tutkimuksessani myös ristiriidan kautta (vrt. *ambivalenssi*, esim. Haasjoki 2005; Löytty 2005; Hall 1999). Tämänkaltainen toiseus rakentui ihanoinnin synnyttämästä erottumisen kokemuksesta, joka ei ollut kokijalle myönteinen. Jokin kertojan ominaisuus oli samaan aikaa kahdenlaisen tuntemisen kohteena: viesti oli tarkoitettu myönteiseksi ja sen tavoite oli hyvä, mutta tavoitettuaan saajan, huomio tuntui pahalta. Se oli myös toisiin vertaamista: kertoja tiedosti tulkitsevansa toisten katseita negatiivisiksi, mutta oli sinut oman erilaisuutensa kanssa. Näitä tutkimukseni ristiriitaisia toiseuksia kuvaan seuraavaksi.

Hyvä koulumenestys kääntyi joissakin yhteyksissä toiseuttavaksi. Kertojan koulumuistoissa opettaja arvioi näkyvästi ja nimesi oppilaita hyviin ja huonoihin suoritusten perusteella, jolloin kuva itsestä ja samalla toisista muodostui tietynlaiseksi.

”Tai just se, että se kympintyttö-leima on kans aika voimakas ollut aina.” (H5)

Tästä, alunperin hyvää tarkoittavasta, kohteliaisuuksista muodostuneesta hyvän oppilaan positiosta tuli osa kertojan koululaisidentiteettiä, joka laittaa hänet myös pohtimaan erontekoa ja palautteen epäsymmetriaa:

”Tietysti mä tiedän vaan sen puolen, kun olin hyvä ja minkälaisia paineita se tuotti. Mut sitte jos mieltii heitä, jotka eivät olleet niin hyviä, niin miltä se on heistä tuntunut.” (H5)

Kertoja tiedosti oman paremmuutensa suhteessa toisiin, mutta ei pitänyt siitä syntyntä julkisuutta hyvänä asiana. Kehuilla oli myös varjopuolensa. Kertojan muistoissa arvosanojen ja suoritusten korostaminen sekä jatkuva vertaaminen paitsi lisäsivät tarvetta olla hyvä ja menestyä myös loivat kahtiajaon ilmapiiriä luokkaan.

”Hän esimerkiks tosi paljon esitteli hyviä oppilaita luokan kesken. Niistä hyvistä numeroista tehtiin tavallaan semmonen hierarkian symboli, että kuka on parempi ja kuka ei.” (H5)

Opettaja tuotti toiseutta jakamalla palautteen yksipuolisesti ja luokittelemalla oppilaat hyvien ja huonojen kategorioihin. Tässä luokittelun prosessissa opettaja tuotti systemaattisesti poikkeavuutta sijoittamalla oppilaat suoritusten ja arvosanojen perusteella hierarkiaan. Kertojan muistoissa opettaja viestitti omien intressiensä merkitystä ja arvotti oppilaita niiden pohjalta, ja liikunnallisuuden perusteella jakoi oppilaat arvostettuihin ja ei-arvostettuihin.

”Mä muistan, että meidän opettaja oli itse hirveen liikunnallinen, niin hän arvosti hirveesti niitä oppilaita, jotka oli hyviä liikunnassa, että taas ne, jotka ei ollu, niitä ei sitte kehattu ja kannustettu niin paljon siinä luokkayhteisössä.” (H5)

Opettajan antama palaute oli merkittävä tekijä kertojan muodostamassa käsityksessä oppilaiden keskinäisestä arvojärjestyksestä. Opettajan lokeroiva palaute vahvisti kertojan mukaan kokemusta ’meistä’ ja ’muista’. Hän näki sen satuttavana ja epäoikeudenmukaisena. Ilmiö oli kaksisuuntainen, joka teki näkyväksi myös ne yksilöt, jotka eivät saaneet arvostusta.

”Olisin toivonut, että opettaja ei toiminnallaan tue hyvän oppilaan leimaa ja nosta korkeammalle heitä.” – – ”Se luokan ilmapiiri oli erittäin arvosanoja arvostava. Että se on aikalailla haavoittava.” (H5)

Kertojen mukaan opettajien oppilaisiin kohdistamaa suosimista juuri koulumenesityksen vuoksi ei voinut olla huomaamatta. He kokivat opettajan kohtaavan oppilaita eriarvoisesti ja epäsymmetria kohtaamisessa oli ilmeistä. Kertojat tiedostivat niin kutsuttujen ”lellikkien” olemassaolon.

”Minusta sen aisti ihan selvästi niistä tilanteista. Noista tykätään ja noista ei ku ne ei nyt aivan jaksa tätä ainetta eikä oo niin hyviä siinä.” (H6)

”Kyllä opettajilla on niitä niin kutsuttuja lellikkejä. Tietysti sillä tavalla opettaja olis voinut kohdata eri tavalla.” (H2)

”Musta on kyllä pidetty ja sitte mä luulen, että mä oon saanu osaksi senki takia niin paljon joustoa, että mut on nähty kuitenkin silleen positiivisena vaikuttajana. Ne positiiviset voittaa ne negatiiviset, että ehkä sinälläänki annettu joustoa. En sitte tiää oliko se siksi, että mä keskittyisin tai oppisin paremmin tai en häiritteis. Vähän ehkä taas tämmönen opettajien lellikki.” (H3)

Kertoja tiedosti olevansa itse eriarvoisen kohtelun paremmalla puolella, mikä samalla paljasti arvojärjestyksen olemassaolon. Myönteiset puolet soivat henkilökohtaisia etuja eivätkä opettajat aina kiinnittäneet huomiota häiritseviin asioihin ja piirteisiin. Yksi kertoja muistaa vahvasti tilanteen, jossa oma kyvykkyyden ja opettajan luottamus ekaluokalla kääntyivät kielteisiksi. Opettaja kohtasi kertojan oletuksensa mukaan, taidollisten suoritusten osoittamalla tavalla, ei kertojan tilannekohtaisen pystyvyyden mukaan.

”Opettaja laittoi minut lukemaan tarinoita ja satuja. Meni itse johonkin. Sitten kävi niin, että en osannutkaan lukea lyhennettä ’jne’. Olin yksin ns. parrasvaloissa enkä osannut edetä mihinkään.” – – ”Tuolloin olin ainoastaan se hiljainen ja nynny ja mitäänsanomaton lapsi, joka ei halunnut näkyä eikä erottua.” (F12)

Valokeilassa koko se näkymättömyys muuttui huutavan erottuvaksi, joka ei helposti unohdu. Se, ettei kertoja osannutkaan lukea tekstiä eikä tiennyt miten edetä, teki tilanteisesti vahvan toisen olon. Kertojalla oli itsestään hyvin vähäpätöinen käsitys, jonka halusi pitää poissa näkyvistä. Opettajalle asia ei ollut selvä. Kertojan yksilöllisen pystyvyyden tunnistaminen olisi vaatinut hienotunteisuutta ja sensitiivisyyttä.

Erilaisuuden kokemus ei aina tarkoittanut kertojille ulkopuolistamista, vaikka kuulumattomuuden tunne olikin läsnä. Kertojan erilaisuutta ei kaveriporukassa nähty haittana tai puutteena, mutta hän itse tiedosti sen joskus häiritseväksi, toisenlaisuuden kokemukseksi, syväksi ymmärrykseksi omasta erillisyydestään. Tätä ristiriitaa kertojat kuvaavat.

”Vaikka kuuluin aina joukkoon, koin että en kuulu joukkoon.” – – ”Pääsin aina mukaan ja osaan toimia hyvin eri sosiaalisissa tilanteissa, mutta en koskaan pitänyt samoista asioista kuin muut enkä ymmärtänyt tiettyjen senhetkisten ”siistien” juttujen hypetystä.” (H3)

”Olen luonteeltani introvertti ja viihdyn paljon yksin omissa oloissani. Siitä johtuen ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tunne on usein myös toivottua.” (F7)

Oman itsensä tarkoituksenmukainen ulkopuolistaminen ja yksin viihtyminen oli myös ristiriitaista, minkä kertoja koki kiusalliseksi. Sosiaalisuutta ja siinä suhteessa samuutta toivottiin ja odotettiin myös kertojalta. Tätä asetelmaa suosituksi itseään kuvaava kertoja kuvaa hyvin ristiriitaiseksi.

”Se [erilaisuuden kokemus] sinällään esti osallistumasta ja sinällään ei. Kyllähän mie kovasti yritin silloin olla ja samalla sit mä en halunnu olla, ku en jaksanu ja samalla mä en vaan uskaltanu sanoa, että tiitätkö mä en vaan halua nähä sua, ku mä en vaan jaksa. Mua väsyttää, että mä haluan olla kotona.” (H3)

Kertojan kuvaama tilanne oli ristiriitainen ja kaoottinen, sillä tasapainon löytyminen sekä oman että toisen tyytyväisyydelle oli uhattu ja juuri uhka teki siitä epämiellyttävän. Eriksson & Horton (2025) sen sijaan luokittelevat tutkimuksessaan tarkoituksellisen *introvertoitumisen* ja *sosiaalisen suojautumisen* itsesuojelustrategioiksi, mikä merkitsee piiloutumista halventavilta ja kipeää tekeviltä katseilta, ja mitä en tässä tutkimuksessa havainnut.

Omaa toiseuttaan yksi kertoja tuotti itse vertaamalla itseään toisiin kokiessaan, ettei hänen piirteitään arvostettu. Huomioimalla vastakohtaiset erot hän itse piirsi rajaa itsen ja toisen välille ja tulkitsi toisten eleet negatiivisiksi. Tilanne oli ristiriitainen, kun samalla kuitenkin hän oli itse tyytyväinen omaan olemiseensa.

”Kokemustani edesauttoi ehkä se, että tulkitsin muiden katseita ja kehonkieltä itseni lähellä ja ajattelin heidän katseensa ja ilmeensä negatiivisesti. Ja en tarkoita kaikkia luokkakavereitani, vaan niitä, jotka koin erilaisiksi kuin minä (esim. meikkaavat, trendikkäästi pukeutuvat, hyvin ulospäin suuntautuneet/äänekkäät ihmiset).” – – ”tämä meikittömyys ja omasta mielestä kivoihin vaatteisiin pukeutuminen on itselle paljon luontevampaa ja mukavampaa.” (F9)

Kertojan persoonallisuus oli itse valittua ja harkittu, mutta kokemus itseän kohdistuvista odotuksista sai epäilemään omaa valintaa. Tyytyväisyyden tilaan piirtyi oletettujen odotusten ja toisiin vertaamisen aiheuttama särö.

”En kuulunut/kuulu siihen ”massaan”, missä pitää aina näyttää hyvältä ja olla näkyvillä, vaikka luulen, että minun pitäisi siihen jollain tasolla kuulua.” (F9)

4.4 Yhteenveto: toiseuden kokemusta rakentavat ja vahvistavat tekijät

Asetin tutkimukselleni yhden pääkysymyksen: **Miten toiseus ilmenee koulussa aikuisten koulukokemuksia käsittelevissä kertomuksissa?** Tätä lähestyin kahdella alakysymyksellä. Näiden alakysymysten kautta vastaan tutkimukseni pääkysymykseen. Seuraavaksi kerron tiivistäen tutkimukseni tässä tulosluvussa kuvatut tulokset, jotka vastaavat ensimmäiseen alakysymykseen.

Mitkä tekijät rakentavat ja vahvistavat toiseuden kokemusta koulussa perus- tai kansakoulua käyneiden aikuisten kertomuksissa?

Tutkimukseni toiseus ilmeni hyvin monimuotoisena. Kertajat nimesivät omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, piirteitään, olemistaan ja taustojaan, jotka koulun eri vuorovaikutustilanteissa sekä hiljaisessa vertailevassa vaikutussuhteessa rakentuivat ja vahvistuivat toiseuden kokemukseksi. Poikkeavuus ja vääränlaisuus joko ilmaistiin kertojille monin eri tavoin tai he itse tiedostivat oman erilaisuutensa suhteessa muihin. Kielteinen toiseuden kokemus ilmeni merkittynä kehona: poikkeavana ulkoisena habituksena kuten lihavuutena, rumuutena, erilaisina muina ulkoisina piirteinä ja poikkeavana pukeutumisenä. Se ilmeni outona olemisena: kuten neuromonimuotoisuutena, ujoutena, arkuutena ja herkkyytenä, poikkeavina kiinnostuksen kohteina, verbaliikkana sekä seksuaalisena suuntautumisenä. Toiseus ilmeni myös hämmentävänä sivullisuutena: ulkopuolistamisena ja yksinäisyytenä, vieraannuttavina juurina: alkoholismina, väkivaltana ja rikollisuutena perheissä, erilaisina ei-tyypillisinä perhemalleina sekä etnisenä tai uskonnollisena taustana. Joskus toiseus ilmeni näiden eri toiseuden elementtien yhteenkasautumana. Kaikki nämä toiseudet vertautuivat niihin, jotka kertajat kokivat oletuksenkaltaisiksi ja oikeanlaisiksi.

Kertojien toiseus koulussa oli monenlaista kielteisesti koettua muista erottumista, mutta myös myönteistä haluttua erottautumista. Toiseus rakentui myös ristiriitaisesti, kun myönteiseksi tarkoitettu huomio oli kertojalle tilanteisesti kielteisistä. Näissä tilanteissa kertojaan kohdistui vahvasti yleisiä oletuksia tai odotuksia, joita kertajat eivät koenneet voivansa täyttää. Kielteinen toiseus ilmeni kokemuksena vääränlaisuudesta ja huonommuudesta suhteessa muihin. Erottumista, toiseuden rakentumista ja vahvistumista edesauttoivat niin opettajan kuin vertaisryhmän kertojaan kohdistama kielteinen huomio tai kertojan itsensä tiedostama erilaisuutensa suhteessa muihin. Myönteisenä koettu toiseus ilmeni tavoiteltuna ja haluttuna yleisestä massasta erottautumisena.

Vertaisryhmän toiseutta rakentava toiminta oli nimittelyä, sanallista vertaamista, ihmettelyä, nauramista, vihjailua, ulossulkemista, yksinjäättämistä ja erilaisia muita kiusaamisen tekoja. Opettajien koettu toiseuttaminen liittyi vahvasti opetus- ja oppimistilanteisiin, joissa kertojien käytös tai oleminen ei ollut sitä, mitä oletettiin tai mitä sen haluttiin olevan. Kertojien käytös koettiin häiritseväksi tai vääränlaiseksi ja se ilmaistiin heille julkisesti ja ehdottomasti niin, ettei heillä ollut mahdollisuutta tulla kuulluksi. Opettajien syrjivä käytös liittyi myös tilanteisiin, joissa kertoja ei kohdeltu tasaveroisesti jonkin poikkeavan ominaisuutensa tai taitonsa vuoksi. Kertojien kokemusten mukaan opettajat vahvistivat toiseutta osaltaan olemalla puuttumatta kertojien kiusaamiseen tai yksinäisyyteen.

5 KAMPPAILUA KUULUMISESTA – toiseuden purkamista

Toisessa tulosluvussa vastaan kysymykseen kertojien esittämistä koetuista ja toivoituista kohtaamisen tavoista, joilla toiseutta voidaan purkaa ja kuulumisen tunnetta vahvistaa. Esittelen tuloksina sitä, miten kertojat ovat kamppailleet kuulumisen kokemuksestaan. Ensin kuvaan niitä tapoja, joilla he ovat tavoitelleet kelpaamisen tunnetta koulussa. Toiseksi kuvaan niitä hetkiä, jolloin he kokivat tulleen nähdyksi ja joista he tuntevat kiittolisuutta. Kolmannessa alaluvussa käsittelen kertojien esiin nostamia toivottuja kohtaamisen tapoja, jotka olen nimennyt välittämisen kaipuuksi. Nostan esille myös kertomuksissa ilmeneviä koulumuistojen ja koulun jälkeisen elämän yhteyksiä, jatkumoa, jossa toiseutta edelleen puretaan. Tämä jatkumo näytetään kohtaamisissa ja sosiaalisissa tilanteissa niin hidasteina kuin inhimillisyytenä. Kamppailu omasta paikasta sosiaalisissa tiloissa jatkuu vieläkin.

5.1 Kelpaamisen tavoittelua

Toiseus rakentui ja sitä myös purettiin kohtaamisissa, kun erot hyväksyttiin eikä normista poikkeaminen häirinyt. Toiseuden kokemus oli kertojalle hyvin painokkaasti sama kuin kuulumattomuuden kokemus: *”ehdottomasti, kun kokee itsensä poikkeavaksi, niin kokee, että ei kuulu porukkaan.”* (H3) Ja kuitenkin, kuten yksi kertoja sanallistaa sen, mikä kuuluu ihmisyyteen: *”mulla on aina ollut se kaipuu kuulumiseen johonkin. Hirveä.”* (H7) Tutkimukseni kertojat tavoittelivat kuulumista, toiseuden ja kuulumattomuuden purkamista, monin eri tavoin. Näitä tapoja ja keinoja käsitelen tässä alaluvussa.

Kertojat hakivat hyväksyntää ja kompensoivat omanarvontuntoaan osoittamalla osaamistaan ja **suorittamalla** koulua. Tärkeintä oli saavuttaa hyviä tuloksia ja kertojien keinot olivat välillä raskaitakin. Suorittamisella he tarkoittavat runsasta lukemista ja työskentelyä hyvien arvosanojen eteen. Arvosanat olivat konkreettinen näyttö siitä, että onnistuu, osaa ja on hyvä jossakin. Toiseuttavien kokemusten myötä omana itsenä kelpaamista oli vaikeampi saavuttaa, ja joskus ainoa tapa olla positiivisesti olemassa oli tehdä asioita hyvin. Suorittamiseen liittyi arvostuksen hakeminen ja yksi kertoja liittyykin arvokkuutensa siihen, mitä teki, ei siihen mitä hän oli. Omana itsenä kelpaaminen ei riittänyt, oli tehtävä jotakin, mistä voi saada arvostusta. Seuraukset olivat toisinaan ikäviä ja sairastuttavia.

”Mun arvo on siinä, mitä mä osaan ja mitä mä teen.” (H7)

”Semmonen juurikin täydellisyyden tavoittelu ja suorituskeskeinen toiminta oli silloin koulussa [keino selvitä], mut sitte kun se abdistus alko kasaantua vuosien myötä, niin sitte mulla on ollut syömishäiriö ja pakko-oireinen häiriö.” (H5)

Yksi kertojista niin ikään ymmärsi saavansa myönteistä näkyvyyttä hyvällä koulu-
menestyksellä. Hyvä palaute vahvisti toiminnan merkityksellisyyttä. Toisaalta hän
ymmärsi myös, että oli oltava miellyttävä, jotta tykätään ja jotta kelpaa, mikä tar-
koitti sitä, että kiltteydestä ja toisten huomioimisesta tuli itsessään ylläpidettävä asia.
Kertojan oli peilattava omaa olemistaan toisten reaktioihin ja säädeltävä sitä niiden
mukaan.

*”Minut hyväksytään, kun suoritan, niin suoritin entistä enemmän. Parhaimmillaan
ysiluokalla nostin arvosanoja kahella numerolla ihan vaan sen takia, että mä sain siitä
hyväksyntää.” – ”Musta on aina pidetty, koska mä oon aina ollu hirveen kultti, ja mulla
on semmonen pieni kiltteyssyndrooma, että en halua aiheuttaa konflikteja ja haluun olla
kauheen mukava.” (H3)*

Myös **oma edullinen luonne** nähtiin merkityksellisenä tekijänä selviytymiselle.
Kertojan mukaan arvostettu luonteenpiirre hämäsi ympärillä olevia olettamaan, että
kaikki on hyvin. Sen taakse saattoi piilottaa epäedullisia asioita.

*”Toisaalta oma reipas ja järjestelmällinen luonne. Oman luonteenpiirteen avulla pystyin
piilottamaan pelkoja ja abdistusta enkä tuonut esiin perbeeni haasteita tai omia tunteita.”
(H5)*

Yksi kertoja kompensoi ei-toivottuja piirteitään korostamalla arvostettua ulospäin-
suuntautumistaan, jonka näki hyödylliseksi. Kertoja pohtii ja tiedostikin oman
luonteensa edun, mikä toisaalta paljasti myös vastakohtaisen luonteenpiirteen hau-
rauden suhteessa hyväksytyksi tulemiseen. Kertojan mukaan ulospäinsuuntautu-
neella ja puheliaalla persoonallaan hänen oli mahdollisuus näkyä ja vaikuttaa omaan
tilaansa myönteisesti, kun taas hiljaisempi yksilö ei hänen mukaansa hae oikeuksiaan
ja on helposti näkymätön.

*”Että tää on varmaan tää mun omaki persoona, mikä pelasti mut pahimmalta. Että jos
oisin ollu hiljanen tai ollu tietynlainen, niin olis varmaan ollu ihan erilainen se maailma
sitte. Mutta olisinko myöskään saanu niin paljon periksi, jos olisin ollu hiljanen? Tää on
vähä tää mun sosiaalisissa tilanteissa yleinen ulospäinsuuntautuneisuus, on semmonen,
mikä on pelastanut mut hirveen monesta tilanteesta, kun nähdään positiivisena asiana,
että kun olen tällainen.” (H3)*

Kelpaamista piti tavoitella monin keinoin. Joillekin kertojille ainoa keino olla osa joukkoa oli pyrkiä **muuntautumaan toivotunlaiseksi**. Kertoja, joka kuvaa itsensä adhd-piirteiseksi, koki osallisuutensa ehdoksi olla kuin muut ja vältteli omaa tapansa olla. Kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen kaipuu oli lihavuuden toiseuttaman kertojan kohdalla niin suuri, että hän haki arvostusta ääriarjalle asti (ks. myös Eriksson & Horton 2025). Ympäristön reaktio oli kuitenkin positiivinen, mikä vahvisti laihtumisen ihannointia.

”Mä ehkä jouduin esittämään sitä, että kuulun siihen normiväestöön, että saan itteni osalliseksi.” (H3)

”Mä koin, tai mä sain niin paljon kehuja, että mua ei ollu ikinä huomattu sillä tavalla ja kehattu niin paljon, niin se vei mut sit sinne anoreksiaan.” – ”kaikki oli vaan tyytyväisiä, että miten sä oot pystynyt.”(H1)

Vääränlaisen ja poikkeavan ulkoisen habituksen kanssa kamppailut kertoja myöntää, miten omana itsenä oleminen oli vaikeaa. Toiseuden kokemusta poistaakseen ja tunteakseen kuuluvansa joukkoon kertoja alkoi tavoitella samankaltaisuutta muiden kanssa. Yksinjäämisen ja poikkeavuuden pelko pakotti sulautumaan muihin, olemaan osa maisemaa.

”Pyrin olemaan enemmänkin joku muu.” (F9)

Adhd-oireiden ja autismikirjon piirteiden **piilottaminen** oli kertojille keino kuulua joukkoon. Opittuaan olevansa ”poikkeava” ja toimivansa väärin, kertojien keino hyväksynnän saamiseen oli yrittää olla mahdollisimman samanlainen kuin muut, olla ”normaali” ja kuulua mukaan. He pyrkivät olemaan herättämättä negatiivista huomiota voidakseen olla tavallisia, normaaleja, kuin muut.

”Mä halusin kovasti kuulua, mulla oli hirvee draivi siihen, että mä haluan kuulua, että mulla on kavereita ja yritin myös hirveesti peittää niitä omia oireita tai näitä, että olisin normaali.” (H3)

”Koska mä oon tavallaan opetettu ne kaikki kyseiset säännöt, että miten toimitaan, miten piilotetaan ne adhd-oireet, miten ollaan niinku normaaleja.” (H4)

Usealla tutkimukseni kertojalla, jotka kertoivat adhd-piirteistään, oli käytössä sama mekanismi. Kun ympäristössä ei ollut tilaa erilaisuudelle, se pakotti sopeuttamaan itsensä siihen. Kertojat pyrkivät muuttamaan koulussa omaa persoonaansa ja toimintaansa, kun olivat tarpeeksi usein kuulleet toimivansa väärin. He ikään kuin

omaksuivat itselleen toisten asettaman roolin voidakseen kuulua mukaan. Yksi kertoja kuvaakin muuntautumistaan:

”Mä menin ihan hiljaiseksi, en puhunu enää tunneilla, en puhunu ihmisille luokan ulkopuolella hirveesti, en puhunu kenellekään, koska musta tuntu, että aina kun mä sanon jotakin, se on väärin ja mä, että en puhu, en edes liiku.” (H4)

Kertojat pyrkivät purkamaan toisettaan myös **salaamalla** asioita. Lestadiolaistautainen kertoja ei halunnut tunnustaa perheensä uskonnollisuutta, vaikka poikkeikin tavoiltaan ja ulkonäöltään muista luokkakavereista. Hän koki uskonnon häpeällisenä asiana ja pelkäsi kertomisen lisäävän hankaluutta sosiaaliseen olemiseen ja vaikeuttavan entisestään kuulumisen tunnetta.

”Salasin perheeni uskontotaustaa enkä siitä kenellekään uskaltanut kertoa.” (F15)

Myöskään poikkeavaa seksuaalista suuntautumista ei ollut helppo julkistaa. Oli turvallista olla kaapissa ja pitää oma vääränlainen itsensä piilossa. Luokkakavereiden epäilyt oli helpompi kieltää, ja siten pitää itsensä ja minuutensa turvassa. Leimautumisen pelko oli vahva.

”En tietenkään halunnut sitä [olevani homo] myöntää, sillä tiesin osan luokkakavereistani reaktiot jo etukäteen.” (F8)

Toisten reaktioita pelättiin jo valmiiksi. Toisaalta normiporukkaan kuulumisen tuntui eräästä adhd-piirteisestä kertojasta mahdottomalta ja kuitenkin kuulumisen johonkin on inhimillinen perustarve. Hiljaisuus oli merkki vetäytymisestä ja keino suojaautua. Yksi kertoja huomattessaan, ettei kuulu porukkaan koulussa, etsi **kuulumista muista piireistä**. Kuulumistaan ’näihin’ kertoja vielä selvittää, ja selittää omaa selviytymistään.

”Kun mä päätin, että en tuu koskaan kuulumaan tähän perusporukkaan, niin minä etsin omat liimanhaistelijaistävänä sieltä.” – – ”Kyllä mä tunnistan tavallaan osan sitä mekaniismia, että kun mä en kuulu mihinkään muuhun porukkaan, niin kuulutaan sit näihin. Mulla on vielä onneksi ollut se tietynlainen velvollisuudentunto, mikä on estänyt isommat ylilyönnit.” (H7)

Kertoja tiedostaa, että kyseisellä kuulumiseen pyrkivällä mekanismilla on vaaransa. Tulleensa syrjäytetyksi valtavirrasta oma ryhmänsä ja siihen kuulumisen täytyi etsiä muista elämänpiireistä, jolloin paikkansa voi löytää alakulttuureista ja jengeistä. Kielteisen huomion aiheuttamaa toiseuden kokemusta kertojat pyrkivät eliminoidaan monin kyseenalaisinkin keinoin. **Valehtelu** oli yksi niistä. Kertoja kuvaa, mi-

ten opettajilla meni kärsivällisyys hänen kysymiseensä. Kertoja vastasi myöntävästi opettajan rutiininomaiseen kysymykseen siitä ovatko kaikki ymmärtäneet, koska ei halunnut erottua muista. Tilanne pakotti kertojan valehtelemaan selvittääkseen kunnialla ja loppujen lopuksi hän päätyikin toisenlaiseen ratkaisuun:

”Ymmärsikö kaikki? Mmm-m. En ymmärtäny [oikeasti], en voi kysyä, että te ette suutu mulle.” – ”Opettajat jätti mut rauhaan, koska mä aloin kysymään vaan mun parhailta kavereilta, että mitä hittoa tässä pitää tehdä. En mä kehtaa enää kysyä.” (H3)

Kun kertojalle syntyi tunne, ettei voi kysyä niin kauan, että oppii, silloin jokin opettajan roolissa oli hukassa. Kun ilmapiiri oli emotionaalisesti turvaton, se mahdollisti sen, että oppiminen estyy. Ujo kertoja halusi poistaa itsensä huomiota herättävistä tilanteista valehtelemalla.

”Sitä on vaan sitte sanonu, että joo joo, kyllä mä tajusin, vaikka ei oikeesti tajunnu, ku sitä haluu vaan jotenki pois siitä tilanteesta.” (H6)

Kertoja ei ratkaissut tilannetta itselleen edullisesti, vaan pyrki siitä pois mahdollisimman helposti ja oppiminen jäi vajaaksi. Äidin **kyseenalainenkin tuki** oli osalle kertojista korvaamaton ja tärkeä, kun kouluun meno ahdisti, kun unohtelut eivät saaneet ymmärrystä koulussa ja äiti oli väsynyt kielteisiin Wilma-viesteihin.

”Mä oon jo kakkosluokalla opetellu väärentämään äitin allekirjoituksen, en sen takia, että salaa äitiltä vaan äiti sano, että ku sä et ikinä muista tuoda niitä lappuja, niin nyt opetellaan väärentämään, että sä et oo koko ajan ongelmassa. Hän ei ala vastailemaan niihin Wilma-viesteihin.” (H3)

”Joskus äiti antoi jäädä kotiin, kun itkin etten halunnut mennä kouluun. Poissaoloja taisi olla jonkin verran.” (K2)

Koulun tuki ei kaikkia kertojia kohdannut. Äidiltä sen sijaan riitti ymmärrystä, jolloin koulusta poisjääminen ja nimikirjoituksen väärentäminen oli tärkeämpää kuin koulun vaatimukset, jotka kuormittivat muutakin perhettä. Kodin merkitys on kantanut pitkälle:

”Olen edelleen vanhemmilleni kiitollinen.” (H2)

Koti oli paikka, jossa välittäminen oli läsnä. Erityisesti kiusaamistapauksissa vanhemmat olivat vahva tuki, mikä tarkoitti ajatusten vaihtoa, mutta myös konkreettisia tekoja.

”[K]yllähän mä oon, varsinki mun äitin kanssa siitä [koulukiusaamisesta] keskustellu.”
(H2)

”Sillon, ku mulle tuli pilapuheluita, niin silloin mun isä vastas yhteen ja silloin mulla vaihettiin puhelinnumero salaiseksi.” (H1)

Vanhemmat olivat oma-aloitteisesti yhteydessä kouluun ja puuttuivat kiusaamiseen kotoa käsin. Koulu reagoi vanhempien viestiin ja asiaa käsiteltiin yhdessä. Ymmärryksen ja tuen merkitys näkyi niissä kohtaamisissa ja siinä vakavuudessa, miten kiusaamiseen kotona suhtauduttiin.

5.2 Kiitollisuuden tuntemista

Seuraavaksi kuvaan, miten monet kohtaamiset kertojien koulumuistoissa kertovat myös omaa tarinaansa hyväksytyksi tulemisen ja huomaamisen merkityksestä, erilaisuuden hyväksymisestä. Ne heijastelevat omalla tavallaan syrjimisestä vastavoimaa, jolla kelpaamisen ja kuulumisen tunnetta voidaan elvyttää. Kertojat arvostavat heille osoitettua hyväksyntää ja myönteistä huomiota ja tuntevat siitä edelleen kiitollisuutta. Muistot ovat hetkellisesti purkaneet toiseuden ja mukaan kuulumattomuuden kokemusta.

Kertojalle ne hetket, jolloin oli **lupa omana itsenä olemiseen**, jäivät mieleen. Silloin ei osoitettu vain sitä, mikä tehtiin väärin.

”Oli tietenki muutamia, jotka piti siitä, piti siitä hieman sellaisesta erilaisuudesta.” (H4)

”Mut nähtiin ja annettiin olla semmonen kaoottinen ihminen, ku mä oon.” (H3)

Adhd-piirteitään kuvaava kertoja tiedosti oman poikkeavan levottomuutensa eikä ole unohtanut siihen kiinnittyvää kielteistä huomiota, mutta muistaa senkin, kun sitä ei ollut. Kipeistä muistoista huolimatta koulussa oli joillekin kertojille myös hyvää, mikä auttoi kiinnittymään kouluun. Itse **koulutyö ja suhde opettajiin** oli yhdelle kertojalle puoleensavertävää ja siten luonnollinen keino korvata jollakin tasolla kouluun kuulumista. Koulunkäynti itsessään oli motivoivaa, mikä edisti koulussa viihtymistä. Luokkakavereiden ulossulkemisen aiheuttamaa pahaa tasapainotti muu kouluun liittyvä hyvä, joka piti koulussa kiinni ja vahvisti kuulumisen tunnetta.

”Kyllä mä oon tosi vahvasti kokenut olevani osa sitä koulua. Mä kuitenkin rakastin käydä koulussa eikä mulla ollut semmosta, että mä olisin halunnut jäädä pois koulusta, koska mä tykkäsin ihan hirveästi opettajista ja tykkäsin hirveästi opiskella. Se kiusaaminen oli se paha siinä.” (H2)

Koulussa viihtyminen tai kuulumisen kokemus ei eliminoitunut täysin kiusaamisesta huolimatta. Kertojille on jäänyt myönteisenä mieleen opettajien välittämä halu pyrkiä helpottamaan oireita. Kertojan huomioimiselle asetettiin kuitenkin koulussa menestymisen ehto, jota jokainen levoton koululainen ei täytä. Koulu oli kertojan muistoissakin ensisijaisesti paikka, missä opitaan eikä omalle tai toisten oppimiselle saa aiheutua häiriötä. Kiitollisuutta kertojassa herättää kokemus siitä, kun sai itse vaikuttaa omaan olemiseen ja oppimiseen koulussa. Siihen riitti istumapaikan valinta ja siihen liittyvä nähdynsi tuleminen omana itsenä eikä häiriönä. Osa kertojien opettajista näki **mahdollisuuden joustaa ja luoda yksilöllisiä tapoja** koulussa olemiseen ja siten purkaa samankaltaisuuden vaatimusta. Häiritsevien ja siksi toiseuttavien piirteiden sulauttaminen **ympäristöä muokkaamalla** lisäsi kuulumisen ja kelpaamisen tunnetta. Kertoja tiedosti, että hänen tuntikäyttäytymisensä ei ollut tarpeeksi häiritsevää ja hän pystyi oma-aloitteisesti vaikuttamaan myös häiritseviin piirteisiinsä. Opettajien ymmärrys ja luottamus lisäsivät hyväksytyksi tulemisen kokemusta ja purkivat osaltaan toiseutta.

”Sain toki joiltakin opettajilta luvan neuloa tai piirtää tunnilla koska arvosanani olivat kuitenkin hyviä enkä aiheuttanut sillä ongelmia.” – – ”Se opettaja oli niin hirveen mukava mulle, ku se jaksou mun kysymyksiä ja se anto mun istua siinä ihan eessä, vähä niinku jousti siinäkin mielessä, että ei niinku että mä olisin ärsyttävä tai häiritseisin, ja mä haluan oppia.” (H3)

”Piirsin siellä tunneilla paljon ja se opettaja sanoi, että äläpi piirrä, keskity, ja mä olin silleen, että mä keskityn paremmin, jos mä piirrän. Sanoin näin. Sitte, kun se oli se koe, niin mä sain siitä jonku yli ysin, niin sitte se oli mulle, että joo, kyllä sä vissiin keskitytki, kun sä piirrä. Ja sitte se anto mun piirtää siellä tunneilla. Mut yleensä se ei mennyt tolleen.” (H4)

Kertojalla on kokemus opettajasta, joka oli valmis muuttamaan omia periaatteitaan, annettuaan kertojalle mahdollisuuden yli normiohjeistusten ja kenties kyseenalaistettuaan omia näkemyksiään, jolla oli kertojan näkökulmasta myönteinen vaikutus. Opettajan **hiljainen empatia** lisäsi myös kotiolojen kuormittaman adhd-piirteisen kertojan nähdynsi tulemisen kokemusta ja vähensi vääranlaisuuden leimaa. Opettaja ei sanonut mitään, mutta ele osoitti ymmärrystä. Kertoja perustelee tätä myöhemmin kerronnassaan arvosanaodotusten täyttymisellä, sillä että itse oppiminen ei häiriintynyt tekemättömistä läksyistä, mikä oli opettajalle olennaisempaa.

”Läksyjen kanssa mulla oli ongelmia. Mä melkein ikinä en vain pystynyt tekemään niitä läksyjä. Muistan, miten matikan tunnilla mulla ei ollut ikinä läksyt tehtynä. Joskus se [opettaja] sitte alko tekemään jopa, että se vaan käveli mun ohji, kun se tiesi, että mulla ei oo ne läksyt tehty.” – – ”Mä sain aika hyviä numeroita yläasteella; ysejä ja muutama kymppi.” (H4)

Aikuisen **myötätunto ja halu kuunnella** lasta silloinkin, kun tämä toimi väärin ja ajattelemattomasti, oli kertojille epäonnistumisen ja vääränlaisuuden tunnetta purkava tekijä. Kertoja kuvaa koulumuistoistaan tilanteen, kun oli helposti yllytettyäänä lapsena mennyt luvatta liikuntasaliin välitunnilla. Yhden aikuisen reaktio oli voimakas. Kertoja muistaa, miten paikalle tullut erityisopettaja sai kertojan itkun loppumaan. Opettaja ei tilanteessa tuominnut, vaan keskusteli ja kuunteli. Hän halusi kuulla kertojaa ja tavoittaa ymmärryksen:

”Mä olin semmonen, että mä menin helposti mukana kaikkeen, niin sitten me oltiin käyty välitunnilla liikuntasalissa, vaikka ei ollut saanut ja sitte me jäätiin kiinni. Ja sitten tuli siihen semmonen avustaja, joka ei ollenkaan sovi lasten kanssa. Hän huusi ja oli hyvin aggressiivinen.” – – ”Ja sitten tuli semmonen erityisopettaja, tuli sinne. Mä lopetin itkemisen jopa, ku hän osasi olla niin järkevä. Hän oikein kyykistyi ja tuli siihen alas mun kanssa juttelemaan. Se kuunteli mun huolia siinä tilanteessa ja, mulla oli tosi vahva se semmonen katastrofijuttelu, hän sanoi, ei maailma tähän lopu, kaikki on ihan hyvin, tämmöstä sattuu joskus. Kaikkiaan tämmönen lohduttava asenne.” (H4)

Kahden aikuisen ääripäihin sijoittuviin kohtaamistapoihin ja niiden kokemiseen kulminoituu **ymmärryksen ja dialogin** merkitys. Kertoja tuli kohdatuksi ja sitä kautta hyväksytyksi. Hän sai tilanteessa äänen, ei vain tuomiota ja rangaistusta. Toisinaan nähdyksi tuleminen oli vain pieni ohikiitävä, mutta kertojalle merkityksellinen hetki.

”Mulla oli yläasteella sellainen erityisopettaja. Hän sitte välillä moikkas mua tai sanoi hei, [kertojan oma nimi] tai jotakin. Iso shokki myös, tai tuli semmonen, että tää ihminen, aika raskaasti sanottu, mutta ei vihaa mua, tai ajattele musta pahoja asioita.” (H4)

Ystävällinen tervehdys, hymyilevä huomaaminen opettajalta merkitsi kertojalle nähdyksi tulemistä, välittämistä ja kelpaamista. Se oli ele mukaan ottamisesta ja kuulumisesta. Kympintytön leimaa kantanut kertoja muistaa opettajan yläkoulusta. Opettaja ei arvottanut oppilaita arvosanojen mukaan, vaan kokemus oli yhdenvertaisuudesta, moninaisuuden ja oppilaantuntemuksen tuomasta yksilöllisestä näkemisestä, sallimisesta ja arvostamisesta, mikä vähensi eriarvoisuutta. Kertoja kokee, että häntä arvostettiin ilman arvosanojen tuomaa auraa.

”Hän ei sillä tavalla niihin suorituksiin tai siihen lopputulokseen vaan enemmänki siihen yrittämiseen tai johonkin muuhun toimintaan liittyy se kehuminen ja hän kyllä salli kaikenlaiset oppilaat. Jotenkin hän tunsu hirveen hyvin oppilaansa ja osas nähdä niistä ne omat puolensa.” – – ”Mulla oli semmonen olo, että mut sallittaan ja mä voin olla semmonen ku mä oon.” (H5)

Opettaja osoittama **arvostus** muun kuin suorittamisen ja suorituksen perusteella loi kertojalle olon, että hänet hyväksyttiin omana itsenään. Niin opettajan kuin muidenkin välittämä **myötätunto** ja lohdutus rajoja tuntematta onkin koskettanut kertojia.

”Sit ku joku muu onki sanonu siihen, että ai, sä oot aatellu tolleen, on se varmaan ollu kauheeta, niin siitä on tullu, että onpa kiva, että on saanut vähän myötätuntoa. Sitä on kaivannut jotain myötätuntoa tai tukea siihen, että armahdetaan.” (H6)

”Kun mun tutoroppilas oli kuollut. Se kuoli [syy], niin me oikeesti, seuraava tunti ku alko, se vaan, että olkaa keskenänne vähän aikaa täällä. Me [kertoja ja uskonnonopettaja] mentiin luokkahuoneen ulkopuolelle itkemään kahestaan, halaamaan. Se oli siistii. Etenki ku mä pidin vähä semmosta pahisimagoa.” (H7)

Muisto tilanteesta ja sen merkitys oppilaalle on säilynyt näihin päiviin asti. Opettajan kanssa yhdessä jaettu suru oli merkityksellinen ja ikuinen. Kertojat kokivat toiseutta purkavan myötätunnon voiman. Oman tunteen jakaminen helpotti ja toisen myötätunto oli merkki ymmärretyksi tulemisesta ja vahvistus siitä, ettei ole vääränlainen.

Eräällä kertojalla, joka on kertonut omista adhd-piirteistään, on kokemus opettajan **oikeudenmukaisista** kohtaamistavoista.

”Se oli aika reilu äijä, ja on edelleen reilu äijä. Se ei koskaan vaatinut, se vaan oli. Se ei koskaan huutanut, se vaan oli. Otti tilan haltuun. Se oli reilu. Koska mikään ei ole niin jurppivaa kuin johdonmukaisuuden puute ja semmonen epäreiluus.” (H7)

Reiluus, johdonmukaisuus ja olemisen tasaisuus viestivät miellyttävää auktoriteettia. Opettajan auktoriteetti oli hiljaista auktoriteettia, jolla voitiin ansaita molemminpuolinen kunnioitus.

5.3 Välittämisen kaipuuta

Kiitollisten koulumuistojen ohella kertomukset välittävät toivetta siitä, että kouluarkeen kaivataan myötätuntoa, ymmärrystä, avoimuutta ja aikaa keskustella. Välittämisen kaipuu on kuvausta nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta ja samalla myös toiseuden purkamista, jota tässä alaluvussa avaan. Välittävässä kasvatuksessa korostuu läsnäolo ja vastavuoroinen reagointi toiseen ihmiseen (Rogers ja Raider-Roth 2006; myös Noddlings 2005). Thayer-Baconin ja Baconin (1996) mukaan välittäminen perustuu hyväksymiseen, luottamukseen, kiinnittymiseen ja avoimuuteen.

Opettajan pysähtyminen kohdalle ja **kiinnostuminen** kertojasta oli välittämistä, mikä taas oli osoitus kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta.

”Mä olisin toivonut, että hän [opettaja] olisi oikeasti pysähtynyt, että, aa, nyt sulla on kyllä selvästi jotain ehkä perheessä tai mitä ikinä, joka aiheuttaa sitä tunnereaktiota.” (F5)

”Täytyy saada se kokemus, että joku aikuinen välittää ja on oikeasti kiinnostunut.” (H1)

Kertojat kaipaavat opettajan aitoa kohdalle pysähtymistä, kiinnostumista, kuuntelemaan ja tilanteista keskustelua. Toive tulla kuulluksi ja saada avata hankalia tilanteita elää kertomuksissa. Oletus eli se, miten asiat yleisesti menevät ei jokaisen kertojan kohdalla toteutunut ja avoimuus olisi voinut lisätä ymmärrystä. Joku asia voi pelottaa kuten kertojaa:

”Enemmän olis kaivannut, että kysytään miksi tuntuu ja miltä tuntuu, jos huomaa, ihan tullaan ja keskustellaan, ettei tarvi [tehdä, mikä pelottaa]. Tai ehkä sitä ei niin helposti rohkaistu, mikä voi monelle tuntua, että rohkeasti sinne vaan, mutta jos olis joku pehmeempi, vaikka että voi kokeilla tai kannustavampi tai ihan vaan herättää sitä [arkaa] lasta.” (H6)

Pelottavassa tilanteessa arka kertoja toivoo, että ei vaadita tai pakoteta tekemään sitä, mikä ei tunnu hyvältä, mutta kannustetaan lämpimästi ja yritetään rohkaista. Myötätuntoon kuuluu **yksilöllinen joustaminen** tilanteen niin vaatiessa. Yksi kertoja kuvaa, miten nöyryyttävää oli kaikkien edessä tehdä sellaista, mikä ei onnistunut. Tiukat periaatteet ja vaatimukset kohdistuivat kertojaan yleisön edessä ja vahvistivat toiseuden kokemusta, jota yksilöllinen huomiointi ja armollisuus puolestaan olisi voinut purkaa. Yksilöllistä kohtaamista ja luonteen huomioimista kaipaa myös ujo, introvertiksi itsensä nimeämä kertoja. Tähän pääseminen vaatii dialogia, jossa ymmärrys voidaan tavoittaa.

”Aina ei voi mennä opetussuunnitelman mukaan tai sen tietyn viivan mukaan, että tää kuuluu liikuntaan ja sä teet näin.” – – ”Kaikki samaan riviin ja kaikki tietää jo valmiiks, että sä et pysty siihen, että se on fyysisiltä ominaisuuksiltaan mahdotonta.” (H1)

”Ei rangaista sellaisista piirteistä tai sellaisista jutuista, mille se lapsi ei voi mitään ja ymmärtää niitä syitä.” (H4)

”Jokainen lapsi otettaisiin yksilönä ja kuunneltaisiin, mitä hän haluaisi ja otettaisiin huomioon luonne. Esim. intro- ja ekstroverttiys otettaisiin huomioon.” (K2)

Yksilöllisyyden huomiointia kaivataan myös luonteenpiirteissä, sillä se miten kohdataan ujut ja hiljaiset tai ulospäin suuntautuneet, sillä on kertojan mukaan eroa ja

sillä on väliä. Kertojat kokevat, että yksilölliset menetelmät tukevat sekä oppimista että oppilaan nähdyn tulemistä. Tasapuolisuuden ja yhdenmukaisuuden vaatimus voi olla yhdenvertaisuuden tavoitteeseen kohdistuva uhka, jolloin yksilöllisyys häviää kollektiivisten sääntöjen alle. Yksi kertoja, joka on kertonut adhd-piirteistään, puolustaa yksilöllisiä keinoja tiedostaessaan musiikin kuuntelemisen merkityksen omalle keskittymiselleen.

”Kun selvästi pystyis tekeen [kun kuuntelee samalla musiikkia], mut sitte ku muillekaan ei voi antaa tätä ja muiltakin vaaditaan tätä tiettyä, niin tottakai sultakin pitää vaatia tätä tiettyä. Vähä semmonen, kaikille samat vaatimukset.” (H3)

Kertojat kaipaavat **aitoa dialogia** oppilaiden ja opettajien välille. Noddingsin (2012, 238) mukaan *välittämisen etiikkaan* kuuluu dialogi, jossa ”on kyse ymmärryksen, empatian ja kunnioituksen yhteisestä etsimisestä”. Keskustelun puutetta, ja siis sen kaipuuta, koki myös kertoja, joka oli pitkiä aikoja sivussa liikuntatunneilla fyysisten oireiden vuoksi. Kertojan yksinäisyys ja ulkopuolisuus konkretisoituvat liikuntasalin reunalla. Asiasta ei keskusteltu eikä opettaja ottanut mukaan millään tavalla. Kertoja odotti tilanteissa opettajan aloitetta.

”Olis enemmän keskusteltu, että mitä mä pystyisin tekemään ja että jotenki mä toivon, että se opettaja olis ite käyttänyt luovuutta vähän siinä, että kaikki pystyy jollain tavalla osallistumaan, että sais edes jonkinlaisen osallisuuden kokemuksen, vaikka sitten johonkin venyttelyyn.” – – ”Opettaja ei huomioi lainkaan mua tai kannusta ees tekemään vaikka jotain pientä vaan täysin annettiin mun olla omilla ajatuksissa.” (H5)

”Miks mä en saa istua tässä portaalla? No, koska minä sanon. Koska se on se sääntö. No, miksi se on se sääntö? Se sääntö nyt vaan on. Ei mitään, ei uppoa ollenkaan mulle ja tulee vaan semmonen olo, että täähän on ihan tyhmää.” (H4)

Kertoja kaipaa **keskustelua ja perusteluja** myös koulussa vallitseville kielloille, joita ei ymmärrä. Kertojan kokemus on, että lasten ei kuulu kyseenalaistaa aikuisten sääntöjä eikä aikuisten tarvitse niitä perustella. Kertoja nostaa esiin muiston, jolla kuva sitä, miten hänelle olisi tärkeää saada järkevä selitys olemassa olevalle säännölle, sillä silloin hän voisi ymmärtää myös aikuisten lähtökohtia.

Koulu tarvitsee kertojien mukaan riittävästi **välittäviä aikuisia**; aikuisen aikaa ja läsnäoloa. Välittävä aikuinen on sellainen, jonka ansiosta tulee oikeasti nähdyn ja kokemus turvasta on olemassa.

”Tarpeeksi aikuisia, jotka oikeasti haluaa niille oppilaille hyvää ja haluaa kohdata ja rakastaa heitä. Lisää turvaa mun mielestä oppilaille, että he saa sen kokemuksen, että he on turvassa ja heistä välitetään.” (H1)

Kohtaamisen ja syvän välittämisen, rakastamisen, toive on niin ikään olemassa. Monen kertojan muistoissa kiusaaminen koulussa sai jatkoa yllättävän pitkään, ja monet pitivät aikuisen puuttumista liian vaisuna tai olemattomana. Myöskään opettajien toimet, kuten ryhmäjaot, eivät aina huomioineet sitä, joka oli ei-toivottu jäsen ryhmässä.

”Opetushenkilökunta olisi voinut puuttua pilkkaamiseen, naureskeluun ja kiusaamistilanteisiin. Ryhmiin jako olisi pitänyt toteuttaa siten etten olisi aina kokenut olevani huonoin ja ei-toivotuin ryhmän jäsen.” (F5)

”Koulussa olisi voitu puolustaa ja estää kiusaamistani. Koin, että opettajat jättivät minut yksin asian kanssa, vaikka näkivät kiusaamistani päivittäin ja jopa oppitunneilla.” (F4)

Koulu on lapselle kenties ainoa paikka kodin lisäksi, jossa hän kohtaa aikuisen. Silloin lapsen hiljainen toive voi olla, että opettaja auttaa. Kertojat kaipaavat kouluun aikuisen **huomaamista ja havainnointiherkkyyttä**.

”Olis siellä edes yksi aikuinen, joka huomaa sen, että tää nyt meinaa jäädä yksin.” (H2)

”Että niillä [opettajilla] olis enemmän aikaa nähdä ja kuulla ja olla siinä sun kanssa ja auttaa ja se ei ois muilta pois. Se varmaan helpottais, että uskaltais kysyä asioita.” (H3)

”Olla enemmän sellainen tarkkaavainen siitä lapsen tarpeesta kenties. Mikä tarve tällä lapsella on, kun se toimii näin tai vähän semmonen hälytyskello, että nyt jotakin ei oo kunnossa, jokin tässä on, miksi hän käyttäytyy näin.” (H4)

Kertojien mukaan näkeminen on välittämistä. Käytös on joskus kertojan mukaan kuin suojastrategia, oire jostakin sellaisesta, mikä ei näy. Kertojan itkun, jatkuvien unohteluiden ja myöhästelyiden takana oli syy. Kuormituksen keventämiseksi adhd-kertoja odotti opettajalta välittävää kysymystä. Kertoja kysyy, voiko koulu keventää lapsen kuormaa.

”Mikä tässä on, että voidaanko me jotenkin helpottaa tätä kouluelämää?” [ja tarkentaa:]
”Koska mua häiritsee tosi vahvasti, että ei tunnisteta epäneurotyypillisiä asioita lapsessa.”
(H4)

Kertojan mukaan aikuisen tulisi myös itse **reflektoida omia tunteitaan** ja reaktioitaan. Kertoja ajattelee, että tunnistamalla ja tunnustamalla omat tunteensa, voi alkaa nähdä lapsen toisin. Tiedostaessaan lapsen syyttömyyden, opettaja voi antaa tilaa empatialle ja ratkaisukeskeisyydelle tuomitsemisen sijaan. Se vaatii tilan antamista erilaisuudelle oletetun samankaltaisuuden sijaan.

”Monilla tulee semmosta vihaa tai ärsytyksen tunnetta, vaikka sellaiseen autistiseen lapseen, jota ne ei ymmärrä. Sitteen miettiä sitä, miksi se viha tulee, miksi mua ärsyttää tämä lapsi, mikä tässä on ärsyttävää. Ei se meinaa sitä, että se lapsi taballaan ärsyttäis sua tai tekis jotakin taballaan, vaan mua nyt ärsyttää, miksi mua ärsyttää.” (H4)

Kertojat näkevät niin kiusaamisesta kuin erilaisuudesta ja monimuotoisuudestakin puhumisen koulussa sekä puutteena että toiveena. **Asioista puhuminen** ikään kuin realisoit paitsi kiusaamisen myös monenlaisuuden olemassaolon. Erilaisuuksista puhuminen auttaa tekemään kaikenlaisuudesta normaalia. Hiljeneminen puolestaan synnyttää tabuja, joiden murtamiseen kertoja kaipaa arkisia luontevia keskustelujuha.

”Koulussa tulisi enenevissä määrin korostaa, että ihmiset ovat kaikki erilaisia ja se on rikkaus.” (F7)

”Semmosta asioiden normalisointia, puhutaan erilaisuudesta ja siitä, että on erilaisia kehoja ja voi olla sitä kautta erilaisia sairauksia ja rajoitteita.” – – ”Käydään niit keskustelujuha ihan arkisista asioista, kun tulee joku tilanne, niin otetaan puheeksi ja siihen ei liittyis sitä häpeää tai sellasta, että tästä asiasta ei voi puhua. Varmasti tulee sitä, että sä oot lihava. Puhutaan siitä lihavuudesta siinä, että mitä se on ja onko siltikään siihen kellään oikeutta puuttua siihen tai sanoa yhtään mitään.” (H1)

Kertojat kaipaavat kouluun **keskustelua** myös vähemmistöryhmien olemassaolosta. Seksuaalivähemmistöjen olemassaolon tiedostaminen ja niistä puhuminen yhtenä potentiaalisena vaihtoehtona muiden rinnalla murtaa ennakkoluuloja ja lisää hyväksytyksi tulemistä. Kertojat haluavat itsensä näkyviin. He näkevät tärkeäksi, ei ainoastaan nimetä eri seksuaalisuuksia, vaan myös oikoa vääristyneitä käsityksiä, ettei luoda lisää ennakkoluuloja.

”Ehkä seksuaalikasvatuksessa olisi voinut käydä eri seksuaalisuuksia läpi, kun silloin niistä ei ollut tietoa tavallisten talleajien kesken ja osa keskustelusta oli jopa tabu.” (F3)

”Kouluissa opettajat olisivat voineet enemmän kertoa eri seksuaalisuuksista suuntautumisista esimerkiksi terveystiedon tunneilla, sillä useimmat olivat siinä uskossa, että me vain valitsemme olevamme erilaisia – mikä on täysin valbeellinen tieto.” (F8)

Sensuroimalla ja sulkemalla pois kiellettyjä ja ehkä epävarmuuttakin aiheuttavia aiheita ei lisää hyväksyntää, vaan ennemminkin kaventaa turvallista tilaa. Yksi kertoja näkee keskustelun kiusaamisesta ilmiönä koko ryhmän kesken tärkeänä toimintatapana. Kertojan kokemuksessa kiusaaminen näkyi koko luokassa, mutta vain osa kiusaajista oli käytävällä luokan ulkopuolella selvittämässä yksittäistä tapausta ja kertoja näkee asian käsittelyn toisin. Kertoja kokee, että kiusaamisesta keskustelemalla

ja verbalisoimalla asiat ilmiöinä ne voidaan tehdä näkyväksi jo ennen kuin mitään tapahtuu.

”Olis ehkä vielä enemmän luokan kesken keskusteltu siitä kiusaamisesta ja että ketään ei saa kiusata. Että se jäi aika vähälle, kun miettii sitä minkälaista se oli. Se käytiin vaan siellä käytävällä se keskustelu ja sit jatkettiin päivää niinku mitään ei ois tapahtunut. Senhän pitäis mennä niin, että sitä kiusaamista ei pystyis edes tulemaan jotenki. Sen pitäis olla niin päin, että se olis ennaltaehkäisevää työtä eikä sitä että sitte niitä tilanteita ratkotaan, kun se on tapahtunut.” (H2)

Kertoja pitää **avoimuutta** myös kiusaamista ennaltaehkäisevänä tapana toimia. Kiusaamisesta pitäisi puhua enemmän ilmiönä koko luokan kesken eikä vain silloin kuin jotakin ikävää tapahtuu. Kertojat pitävät keskustelua tärkeänä keinona purkaa raja-aitoja tai estää niitä syntymästä.

”Kyllä mä koen, että se lisää hyväksyntää, mitä enemmän ihmiset tietää ja että ihmiset näkee, että joskus se [adhd] on toivon mukaan neutraali asia.” (H3)

Kertoja uskoo tiedon lisäävän ymmärrystä ja samalla neutralisoivan adhd:n asiana ja myös sen aiheuttamat reaktiot. Kun asiasta tiedetään, se muuttuu tavanomaiseksi, neutraaliksi ja itsestäänselvyydeksi, jolloin siihen ei tarvitse reagoida ihmetellen tai kielteisesti. Se vain on yksi piirre muiden joukossa, ei enää ’toinen’.

5.4 Toiseuden jatkumoa

Useiden kertojien elämässä kamppailu oikeudesta tulla nähdyksi kokonaisuina itsenä jatkuu yhä. He uskovat kouluvuosien jättämiin jälkiin, mikä ilmenee kertomuksissa. Kun on tullut leimatuksi tietynlaiseksi, leima on tiukassa. Tutkimushenkilöt antavat monenlaisia merkityksiä toiseuden kokemukselleen tässä kohtaa elämää. Tätä kertomuksissaan kuvaamaa jatkumoa: toiseuttamisen aiheuttamia hidasteita vuorovaikutuksessa, mutta myös inhimillisyyttä, jota se on kertojissa vahvistanut ja synnyttänyt, avaan seuraavissa luvuissa.

5.4.1 Hidasteita vuorovaikutuksessa

Korostunut yksipuolisen kielteinen näkeminen johti kertojia oman itsensä katsomiseen tietyssä valossa. Kertojat pohtivat omaa elämäänsä ”toisena”, sen vaikutuksia ja sen purkamista. Vaikka jokainen uusi kohtaaminen on uhka tai mahdollisuus kuulumiselle, on toiseuden kokemus hidastanut lähestymistä ja uusien suhteiden rakentamista. Toiseuden kokemusten aikaan saamat hidasteet ovat epäluottamusta, epäluuloa ja pelkoa kohdatessa uusia ihmisiä, yhteisöjä ja tiloja.

Toiseutta koetaan edelleen eivätkä menneisyyden kokemukset helposti unohdu. Sattuttava haava on olemassa ja muistuttaa, miten kertojat on nähty kielteisen normista poikkeavuuden kautta.

”Sitä erilaisuutta on vaan lyöty mun otsaan, sitä leimaa, ja mä oon alkanut elämään sen leiman kanssa.” – – ”Minuus on kehittynyt tosi ulkonäkökeskeiseksi ja kokee sitä erilaisuutta edelleen jatkuvasti. Ja se prosessi on itsellä pitkä ja kesken, mutta, joo koen, että mut on kohdattu sen ulkoisen erilaisuuden kautta.” (H1)

”Mulla on edelleen paljon ongelmia sen kanssa, sen erilaisuuden kanssa, että tuntuu, että poikkeaa muista vahvasti. Edelleen tietenki, koska on semmonen tausta.” (H4)

Ihmissuhteiden rakentamista leimaa kertojissa varovaisuus, pelko ja luottamuksen puute. Epävarmuus kapeuttaa käsitystä riittävydestä ja kelpaamisesta. Ihmisiin ei uskalleta luottaa eikä työyhteisöönkään kiinnittyminen ole helppoa. Kertojat tarkastelevat omaa olemistaan kriittisesti.

”Mä oon kieltänyt itseltäni ihastumisen, että mä en voi ihastua kehenkään sen takia, että kukaan, mä oon ajatellu sen niin, että kukaan ei kuitenkaan ihastu minuun, niin mä haluan suojella itseäni siltä pettymykseltä.” [JA] ”Kyllähän se vaan niin on, että mulla on vaikeaa työyhteisöissä edelleen, että mä tosi herkästi tunnustelen sitä ilmapiiriä ja semmosta koen, että minusta ei pidetä ja jotenki tuntuu, että pitäis tehdä hirveesti enemmän ja olla tekemättä virheitä.” (H1)

”En kuitenkaan tunne olevani täysin kokonainen, vaan aina esim. uuteen työpaikkaan mennessäni pelkään jääväni ulkopuolelle työyhteisössäni tai ettei minun mielipiteitäni oteta huomioon työyhteisössä.” (H2)

Pelko leimaa uuden työyhteisön kohtaamista ja oman paikan löytymistä epäillään. Se, että tullaan kohdatuksi yhdenvertaisena, ei ole itsestään selvää. Yksi kertoja miettii yhä sitä täyttääkö toisten odotukset. Hän tunnustaa erilaisuutensa, mutta on alkanut nähdä siinä hyviä puolia. Epävarmuus ihmissuhteissa näkyy siinä, että on vaikea luottaa siihen, että joku välittää. Yksi kertoja kertoo kokevansa hämmennystä, kun tapaa ystävällisiä ihmisiä.

”Alitajuisesti aina jossain määrin vaikuttaa siellä se, että on ollut kiusattu ja toivoo, ettei joudu työpaikalla enää uudestaan kiusatuksi.” (H2)

”Sosiaaliset odotukset edelleen hallitsevat osaksi omassa päässä. Olen silti oppinut arvostamaan omia uniikkeja piirteitä, ja niitä puolia, mitkä sai minut tuntemaan erilliseksi

muista. Persoonallisuuden piirteet eivät olleet tai ole ”pahoja”, vaan erilaisia ja ne tekevät minusta myös hauskaa seuraa.” (H4)

Ihmissuhteiden luomista vaikeuttaa epäluulo ja epäluottamus. Luottamuksen rakentaminen ei käy hetkessä. Kertoja pohtii oman läsnäolonsa oikeutusta myös konkreettisesti fyysisissä tiloissa. Kun on kauan ollut ulkona jostakin, oman paikan varmistamista täytyy tehdä ja kuulumista kysyä. Oikeutta olla olemassa pitää itselleen vakuutella. Aikaisemmat kokemukset ulkopuolisuudesta syrjäyttävät myös sosiaalisesta toiminnasta ja kynns lähteä mukaan on korkealla.

”Totta kai se aina välillä tulee semmonen, että saanko mä nyt olla täällä kirjastossa, oonko mä ihan yhtä validi opiskelija, ku muutkin, mut sit mä palautan mieleen, et kyl mä oon.” (H5)

”Olen saanut diagnoosin sosiaalisten tilanteiden pelosta, joka on syntynyt kiusaamiskokemusten kautta. En ole uskaltanut lähteä harrastustoimintaan, koska pelkään jääväni heti ulkopuolelle siksi, etten välttämättä löydä samaistumispintoja muihin.” (K1)

Yksi kertoja kokee, ettei ole tavoittanut sitä elämää, mikä luokitellaan yleisesti hyväksi, vaan se on jotakin ihan muuta. Yleisellä mittarilla oma elämä on ihan 'toista' kuin se, mitä tavoitellaan.

”Aikaisempien sukupolvien määrittämä ”hyvä/onnistunut elämä” tuntuu olevan kaukana omasta itsestäni ja en osittain edes halua saavuttaa sitä.” (F3)

Kertoja pohtii, ettei sen ”onnistuneen elämän” sivuuttamisella ole kuitenkaan niin suurta väliä eikä hän edes koe sellaista ihanne-elämää saavuttamisen arvoiseksi. Kertojan elämässä sillä, ettei kaikki ole mennyt odotusten mukaisesti, kun *”mun aikuisen kasvukäyrä on ollut niin erilainen kuin useimmilla” (H7)*, on omat toiseuttavat elementtinsä. Hän itse kuvaa omaa hakeutumistaan reunoille:

”Ihmisillä on kivitalot ja suurperheet ja vähän nuoremmilla on ruubkavuodet ja siirtymäriittejä ja mulla vaan soi päässä sen kappaleen sanat, että ”tulen alasti naamiaisiinne, jos asu on vapaa, en kumarra sankareitanne, en tunne tapaa”. Sitä on tavallaan niin kauan pitänyt kaikkea normaalia halveksittavana, et nyt, ku semmosta kaipaasi, niin”... [lause jää kesken]. (H7)

Kertojan nuoren aikuisen identiteetti on rakentunut halutulle yksilöllisyydelle ja valtavirrasta poikkeavuudelle. Jossakin kohtaa, kun tavanomaisuus tuntuukin tavoiteltavalta, mutta kadotetulta, erilaisuus muuttuu ei-toivottavaksi elämäntilaksi, toiseudeksi suhteessa normaaliin elämäntyyliin.

5.4.2 Inhimillisyyttä kohtaamisissa

Kertojat ymmärtävät, että toisten kohtelu koulussa on tehnyt heille ulkopuolisen olon. Tänä päivänä suhde toiseuteen on saanut uudenlaisen perspektiivin. Ymmärrys sitä kohtaan, että oma persoona ei ollut vääränlainen, vaan toisten suhtautuminen oli, on kehittynyt. Mikään oma ominaisuus ei ole vääränlaisuutta, vaan väärin on ihmisten tapa tuomita ominaisuuksia. Toiseuden kokemukset ovat vahvistaneet, kasvattaneet ja synnyttäneet omaa ymmärrystä niin itseä kuin muita kohtaan. Seuraavassa kuvaan näitä inhimillisen kohtaamisen ulottuvuuksia.

Useat kertojat mainitsivat kärsineensä mielenterveysongelmista. Kertojille terapia on ollut keino käsitellä toiseuden kokemuksia ja kelpaamattomuutta, mikä on lisännyt itsensä hyväksymistä. Terapia on ollut kertojille vahva tuki ja tie eheytymiseen. Se on avannut uusia näköaloja elämään ja itsen.

”Psykoterapian myötä olen saanut uusia näkökulmia ja kokemuksia itsestäni ja koen, että olen täysivaltaisesti yhteiskunnan jäsen.” (H5)

”Psykoterapia [ikä poistettu] auttoi ymmärtämään sen, ettei koko elämäni jatkunut kiusaaminen ja syrjiminen ollutkaan vain hirveän persoonani syytä eli itseansaittua ja -aiheutettua. Adhd-diagnoosi selitti asioita vielä lisää.” (F4)

Terapia, mutta myös aika, on tuonut kertojille ymmärrystä itseään kohtaan, mutta myös tietoisuutta yhteiskunnan piilevistä haavoittavista rakenteista. Kamppailujen jälkeen voi keskittyä olemaan oma itsensä.

”Enää en koe olleeni niin erilainen lapsena, mutta sain vain jostakin syyistä muiden naureskelun ja outona pitämisen myötä käsityksen etten kuuluisi joukkoon.” (F5)

”Siinä vaiheessa, jos joku toivoo toisen kuolemaa sen takia, kehen kokee vetovoimaa, on mielestäni yhteiskunnassa jotakin pielessä.” (F8)

”Lakkasin yrittämästä olla ’normaali’ ja sulautua muiden joukkoon, mitä olin koko ikäni tehnyt huonoin tuloksin.” (F4)

Moni kertoja tuo esille, miten omat kokemukset ovat lisänneet herkkyyttä tuntea myötätuntoa toisia kohtaan. Toisen kokemuksen voi tavoittaa. Sitä, mitä on itse kokenut, ei halua kenenkään muun kokevan ja yhdenvertaisuutta ollaan valmiita puolustamaan. Oma kokemus on jättänyt kertojiin niin syvän jäljen, että sitä ei voi ymmärtää eikä sitä halua siirtää. Filosofi Ricœurin (1992) mukaan *myötätunto* on tunne, jolla vastataan toisen ihmisen kärsimykseen: kärsimys jaetaan, koska halutaan lievittää toisen kärsimystä. Myötätunnon merkitys ilmenee kertojille ennaltaehkäisevänä asiana paitsi koulumaailmassa myös tässä kohtaa, kun syrjintää ja kiusaamista on koettu.

”Mä tiedän, mitä sä tunnet, koska mä olen kokenut samankaltaista itse.” (H7)

”Mietin oman tekemiseni seurauksia pitkälle. En pystyisi koskaan kiusaamaan tai syrjimään heikompia, tai katsoa epäoikeudenmukaisuutta hiljaa vierestä.” (F16)

”Mä en vois ikinä tehdä mun oppilaalle niin [kertoo, miten opettaja on syrjinyt koon vuoksi], mä en niinku vaan vois tehdä niin.” – ”Mä koen, että nimenomaan se kokemus, mikä mulla on, on niin traumaattinen, että mä en halua tarjota semmoista kokemusta [muille].” (H1)

Kertojien kokemukset ovat kehittäneet kyvyn nähdä syvemmin. Traumaattiset kokemukset ovat tuoneet mukanaan yhdelle kertojalle tarkan ominaisuuden:

– – ”ja jos sanotaan oikein rebellisesti, niin traumat, aikasemmat traumat vanhemmista ja näistä muista ihmisistä, on luonu vahvan semmosen, mitä se nyt tarkoittaa, vahva ylitarkkaavaisuus ihmisistä. Mä luen tosi vahvasti ihmisten kehonkieltä, äänenpainoa, tosi vahvasti. Musta tuli tosi hyvä siinä myös, että mä osasin aina jotenki tietää, miltä jostakin tuntuu tai mitä se saattaa ajatella.” – (H4)

Kertoja ajattelee, että toisten tunteiden tunnistaminen on tärkeää siksi, että ymmärtää kohdata oikein. Kertojille on ollut merkityksellistä päästä osalliseksi konkreettisesti toisten osallistamisesta ja auttamistyöstä. Toisen ymmärtämisen ja toiseuden ilmiön tiedostamisen taustalla piilee kertojien omakohtainen kokemus syrjityksi tulemisesta. Tunteen tavoittamisen helppous syntyy myötätunnosta. Myös oma arvo tunnustetaan eikä haasteita haluta nähdä esteenä.

”Opiskelun ja työn kautta on päässy vaikuttamaan niihin, että on saanu lisätä jonkun toisen osallisuuden kokemusta, niin että kun mä voin tehdä toiselle hyvää, mä voin vaikuttaa myös itseeni.” (H5)

”Vapaaehtoistyön kautta olen saanut myönteisiä kokemuksia ja koen olevani arvokas, kun voin haasteistani huolimatta auttaa muita.” (F4)

Kertojat haluavat puhua omasta kokemuksestaan, koska sen toivotaan antavan tukea muille. He pitävät avoimuutta ja asioiden jakamista tärkeänä. Yksi kertoja haluaa antaa äänen toiseutetuksi tulemiselleen. Kuten empatiankin myös puhumisen merkitys, jotka dialogissa kohtaavat, ymmärretään tässä kohtaa. Asioiden avaaminen paitsi kokemuksen välittäjänä ja jakajana myös tosiasioiden nimeämisenä ja väärinkäsitysten välttämisenä nähdään tärkeänä.

”Mä haluun senkin takia rummuttaa, että kukaan muu ei koe sitä, mitä mä koin, että se erilaisuus on jotenkin haitta tai että sun pitää hakea hyväksyntää, että ei sun tarvi, että sä riität just semmosena kun sä oot eikä sun tarvi olla mitään muuta.” – ”Mä oon nostanut sen erilaisuuden tavallaan heti siihen, että mä yleensä tyrkytän sitä muille, ku mä en halua, että tulee konfliktitilannetta tai väärinymmärrystä.” (H3)

”Mä en halua, että kukaan joutuu kohtaamaan sellaista, mitä mä oon kohannu. Sen takia mä haluun puhua niistä asioista. Tai, että kukaan ei tipahda niin syvälle, ku mä oon tipahtanu. Se oma kokemus on ollu niin karmiva, että toivoo, että vois sen kautta auttaa niitä muita.” (H1)

Kertojat eivät halua enää salata omia surujaan ja omaan itseensä kohdistuvaa syrjintää, vaan sanojen voimaan uskotaan rajojen rikkojina. Avoimeen rohkeuteen luotetaan ja siihen, että jaettu kokemus voi tukea toista. He ovat omaksuneet ymmärryksen toisia ”erilaisia” kohtaan. Valitettavaa on, että se on syntynyt syrjinnän ja eriarvoistamisen välityksellä.

Kokemukset toiseudesta kulkevat tutkimushenkilöideni mukana yhä. Yksi heistä mainitsee pohtineensa usein sitä, kulkeeko koulukiusaaminen suvussa: *”mutta mä oon monesti miettiny sitäki, että onko se semmonen joku, koska mun äitiäkin on kiusattu ja nyt mun lapsi on kokenut kiusaamista, että onko se joku suvussakin joku, vai mistä se johtuu”*. Kysymyksestä tekee surullisen se, että kertoja ja kiusattu joutuu etsimään kiusaamiselleen syytä itsestään, taustoistaan ja perimästään.

Toiseuden purkautuminen todentui silloin, kun voi samaistua. Samankaltaisten ihmisten seura lisäsi kertojien kuulumisen kokemuksesta ja keskinäistä ymmärrystä, jolloin toiseutta ei enää ollut tai se hiipui, mikä realisoituu kertojan kokemuksessa:

”Taidealalle päästyäni tämä ulkopuolisuuden kokemus on selvästi vaimentunut”. (F7)

Kokemus siitä, että on omiensa seurassa samankaltaisten kiinnostusten ja jaetun ymmärryksen kanssa, on vahvistanut kertojan kuulumisten tunnetta ja purkanut toiseutta. Yksi kertojista kuvaa melko tyhjentävästi paitsi omaa myös muiden kertojien tätä kohtaa elämässä. Merkityksellistä tässä kohtaa on kuitenkin se, miten kokemukset ovat kypsyttäneet ja kasvattaneet ihmisenä:

”Toki ne kokemukset [toiseuden kokemukset] on jääny mieleen ja vaikuttaa, mut ehkä enemmän se, että minkälaiseksi mä oon kasvanu ja minkälaisia suojakuoria ja selviytymiskeinoja mä oon kasvattanu niiden kokemusten myötä, niin ne on mun mielestä vielä merkittävämmät ja pidemmälle vaikuttavat. Jotenkin niiden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään ne kokemukset.” (H5).

5.5 Yhteenveto: toivotut ja koetut toiseutta purkavat kohtaamisen tavat

Seuraavaksi kerron tiivistäen tutkimukseni tässä tulosluvussa kuvatut tulokset, jotka vastaavat tutkimukseni toiseen alakysymykseen.

Millaisia toivottuja ja koettuja kohtaamisen tapoja eli toiseuden purkajia aikuiset tuovat esiin kertomuksissaan?

Tutkimuksessani toiseuden purkaminen ilmeni monenlaisina koettuina ja toivottuina kohtaamisen tapoina: kamppailuna kuulumisesta: kelpaamisen tavoitteluna, kiitollisuutena koetuista tilanteista ja välittämisen kaipuuna koulukokemuksissa sekä sinä jatkumona, jossa edelleen oman paikan etsintä sosiaalisissa tilanteissa jatkuu ja jonka yhteyden kertojat koulunaikaiseen toiseuden kokemukseen sanallistavat. Kertojat tavoittelivat kelpaamista suorittamalla koulua ja pyrkimällä hyvään koulumenestykseen, kompensoimalla olemistaan edullisen luonteenpiirteensä avulla tai piiloutumalla sen taakse, mukautumalla ja pyrkimällä muuntumaan toivotunlaiseksi, salaamalla tai valehtelemalla asioita sekä etsimällä kuulumista toisista piireistä. Kiitollisuutta kertojat tunsivat niistä hetkistä, joissa tunsivat kuuluvansa mukaan ja olevansa osa yhteisöä. Muistoissa toiseutta purkivat ne opettajat, joiden seurassa kertojat kokivat saavansa olla oma itsensä ja joiden takia kouluun oli mukava tulla. Opettajat joustivat, loivat yksilöllisiä tapoja opiskeluun, viestittivät ymmärrystä, empatiaa ja luottamusta, halusivat kuunnella ja pyrkivät dialogiin. Opettajat eivät arvottaneet kertojia ja muita oppilaita arvosanojen ja suoritusten mukaan, olivat reiluja, kokivat myötätuntoa ja jakoivat tunteita.

Toivotut kohtaamisen tavat, joilla toiseutta voidaan purkaa, ilmenivät kertomuksissa hyvin pitkälle samoina kuin ne, joista kertojat tunsivat kiitollisuutta. Kertojat toivoivat niin opettajilta kuin vertaisryhmältä myötätuntoa, ymmärrystä ja avoimuutta kaikenlaiselle erilaisuudelle. Opettajilta toivottiin välittämistä: kiinnostumista, huomaamista ja kohdalle pysähtymistä, aitoa dialogia, kuuntelemista ja nähdäksi tulemistä. Kertojat kokivat kiusaamisesta ja erilaisuudesta puhumisen sekä kiusaamiseen puuttumisen tärkeänä toiseutta purkavana tekijänä. Yksi kertoja toivoo koulun aikuisilta kykyä reflektoida omia tunteitaan erityisesti ”ärsyttävää lasta” kohtaan.

Kertojien elämässä kamppailu kuulumisesta ja oikeudesta tulla hyväksytyksi omansa itsenä jatkuu edelleen. He uskovat kouluvuosien jättämiin jälkiin. Jäljet ilmenevät tutkimuksessa hidasteina vuorovaikutuksessa kuten epävarmuutena, luottamuksen puutteena ja epäluulona sosiaalisissa tilanteissa. Ne ilmenevät myös inhimillisyytenä kohtaamisissa, joissa kertoja kohtaa toisen ymmärtäen, sensitiivisesti ja myötätuntoisesti. Terapia on ollut vahva tuki kertojille rakentaa itseään uudestaan ja ymmärtää, ettei viallisuutta tai vääränlaisuutta ollutkaan. Kertojat haluavat jakaa kokemuksiaan ja uskovat sanojen voimaan toiseuden purkajana.

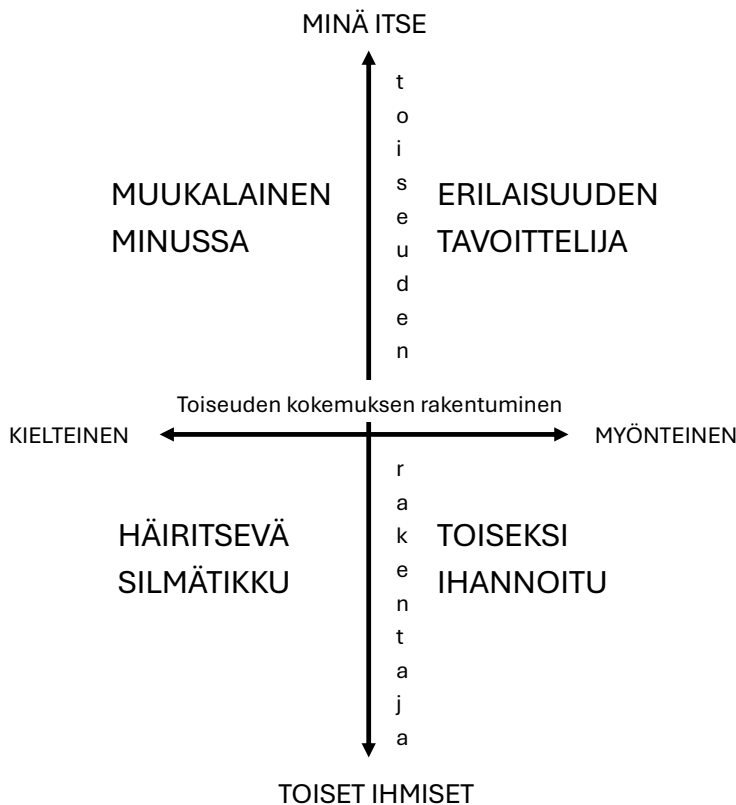
6 TOISEUSNARRATIIVIT

Näissä narratiivisen analyysin keinoin muodostamissani toiseusnarratiiveissa eli tutkimukseni tyyppitarinoissa kuvaan sitä, mitkä tekijät ja miten erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, niin vuorovaikutuksessa kuin hiljaisessa vertailevassa vaikutussuhteessa, ovat vaikuttaneet toiseuden rakentumiseen tässä tutkimuksessa. Toiseusnarratiivit kertovat tiivistetysti siitä, mitä toiseus on tutkimukseni kertojien kuvaamana ja miten toiseus kertomuksissa ilmenee. Narratiivisen analyysin avulla on mahdollista hahmottaa, millaisia kertomuksia tutkittavasta kohteesta kerrotaan tai miten tutkittava ilmiö hahmottuu kertomuksenkaltaisena rakenteena (Heikkinen 2007, 148–150). Tässä narratiivisessa analyysissä luokittelun sijaan tulkitsin aineiston pohjalta uuden kertomuksen, jossa esiintyy aineiston kannalta keskeisiä teemoja (Heikkinen 2001, 122). Toiseusnarratiivit ovat aineistoni tarinoista luomani synteesiä, tyyppittelyä, joissa tiivistän aineiston keskeiset ja olennaiset elementit. Olen siis tiivistänyt aineistoni havainnollisiin tyyppisiin, en ole tyyppitellyt kertojia, vaan heidän tarjoamansa informaatioaineksen. Tyyppikertomuksessa ilmenee tutkimukseni tyyppillisten toiseustarinoiden rakenne keskeisine elementteineen; tarinassa mukana olleet keskeiset henkilöt ja muut osatekijät. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Narratiivien rakentamisessa minua ohjasivat erityisesti narratiivien analyysissä luomani teemat sekä tutkimuskysymykset.

Toiseusnarratiivit muodostin nelikentän (ks. kuvio 2.) avulla, jossa janojen ääripäiden ulottuvuuksina ovat toiseuden kokemuksen kielteinen ja myönteinen rakentuminen sekä toiseuden rakentajina minä itse ja toiset ihmiset. Rakentuminen kuvaa sitä, miten ja millä sävyllä muista erottuminen kertojalle osoitetaan. Nämä nelikenttään piirtyneistä reunaehdoista syntyneet tyyppikertomukset ovat Häiritsevä silmätikku, Muukalainen minussa, Erilaisuuden tavoittelija sekä Toiseksi ihannoitu. Näihin metanarratiiveihin eli synteeseihin olen koonnut ja kiteyttänyt tutkimukseni kertojien kerrontaa. En kuvaa yksittäisiä tutkimushenkilöitä, vaan tyyppitarinat ovat yhdistelmiä, joihin liittyy tulkintaa, yleistyksiä ja valikointia koko aineistosta. Tyyppitarinoiden tavoitteena ei ole tyyppitellä ihmisiä tai kokemuksia kategorioihin vaan kuvata erilaisia reittejä, joita pitkin kokemukset rakentuvat (Tökkäri 2018, 78). Kiinnitän huomioni siihen, miten kertoja eri tyypeissä asemoi itsensä kouluyhteisössä ja miten hän kuvaa omaa ja toisten roolia toiseuttamisprosessissa, miten tilanteisiin sisältyvät teot, sanat ja eleet vaikuttavat toiseuden rakentumiseen. Sivuan myös toiseuden purkamista, sitä, mitkä tekijät ja kohtaamisen tavat tarinoissa kerrotaan toiseuden purkajiksi.

Tyypit ja typologiat ovat läsnä niin arkipäivän sosiaalisessa kuin yhteiskuntatieteellisessä kielessä. Puhutaan tyypillisistä ja vakiintuneista malleista, jotka ovat rakentuneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ajan kuluessa. Typologisoimalla on mahdollista tunnistaa, pelkistää ja järjestellä tietoja, jotta niitä voidaan kuvata ehdoilla, jotka tekevät tyypeistä vertailukelpoisia. (Mc Kinney 1969.) Tyypittelyssä syntynyt *konstruoitu tyyppi* (*constructed type*) on käsitteellinen väline, työkalu, jonka avulla tyyppi on mahdollista määrittellä tarkoituksenmukaiseksi, tarkoin valikoiduksi ja abstrahoiduksi yhdistelmäksi tiettyjä kriteereitä (McKinney 1966), jonka samalla ymmärrän tutkijan kontekstuaaliseksi tulkinnaksi, en eksaktiksi määritelmäksi. Muodostamani typologia ei ilmennä toiseuskokemusten absoluuttista, tyhjentävää tai puhdasta tyyppirajausta, vaan tyyppien autonomia ja erillisyyden suhteellista. Kertojen toiseuskokemukset liikkuvat luomieni tyyppien rajojen yli ja välimaastossa, minkä jo yhteenkasautuvat toiseudet todistavat. Ne kuvaavat osaltaan tyypillisiä reittejä toiseuden rakentumiseen. Tutkijan on lähtökohtaisesti oletettava, että sosiaalisessa maailmassa vallitsee tietty järjestys, koska looginen edellytys mille tahansa empiiriselle yleistykselle, jonka hän tekee, on yhdenmukaisuuden periaatteen pätevyyden tunnustaminen. Toisin sanoen: ”ilmiöissä on ollut ja tulee olemaan säännönmukaisuuksia tai yhdenmukaisuuksia, koska maailmankaikkeudessa vallitsee asioiden pysyvä järjestys” (McKinney 1969, 5).

Laskin tyyppien määrällisen ilmenemisen kertomuksen alkulehdelle tekemieni merkintöjen mukaan ja lisäksi varmistin lukumäärät käymällä kertomukset yksittellen läpi useaan kertaan. Kvantifiointi toimii oivallisena apuvälineenä tyyppikertomusten muodostamisessa, koska laskelmien avulla voidaan varmistaa tyypillisten elementtien sisältyminen näihin kertomuksiin. Tyypikuvauksessa ilmenee tarinalla tyypilliset keskeiset teemat ja tarinassa mukana olleet henkilöt ja muut osatekijät. Ne ovat ”tiivistelmiä aineistosta, joissa kiteytyvät aineiston keskeisimmät elementit”. (Saaranen & Eskola 2004, 151.) Näistä tyypeistä häiritsevyys ilmeni 20 kertomuksessa, muikalaisuus neljässätoista, tavoitteellinen erilaisuus viidessä ja ristiriitaisuus kuudessa kertomuksessa. Tämä määrällinen jakautuminen kertoo osaltaan myös toiseuksien yhteenkasautumisesta. Esittelen seuraavaksi typologian mukaiset toiseusnarratiivit.



Kuvio 2. Toiseusnarratiivit – typologia

6.1 Häiritsevä silmätikku

Häiritsevä silmätikku on ominaisuuksiensa ja piirteidensä puolesta tullut kohdatuksi vääränlaisena. Hän erottuu joukosta häiritsevänsä. Vääränlaisuus ja häiritsevyys on osoitettu hänelle monin eri tavoin; katsein, sanoin, elein ja teoin. Häiritsevä silmätikku on lihava ja rumaksi nimitelty: muut lapset mittailevat ja hämmästelevät Häiritsevän silmätikun kokoa katseillaan ja sanoillaan ja hän saa kuulla, ettei hänen kasvonsa ole kauniit. Hän pukeutuu väärin, hänen hiuksensa on värjätty oudosti, hänellä saattaa olla silmälasit ja joskus hame, vaikka muilla on farkut. Vaatteet eivät aina istu, sillä ne ovat toisten vanhoja.

Terveydenhoitaja tarkkailee jatkuvasti Häiritsevän silmätikun painoa ja ruokailua. Opettaja ei halua hänen kokonsa puolesta osallistuvan koulun esityksiin eikä hän pääse opettajan syliin tai yhteiskuviin kuten toiset oppilaat. Liikuntatunneilla

Häiritsevän silmätikun on vaikea tehdä ihan kaikkea sitä, mitä muut, esimerkiksi juosta, mutta niin on tehtävä, koska kaikki muutkin tekevät niin.

Häiritsevä silmätikku käyttäytyy koulussa oletuksen vastaisesti; on äänekäs, unohtelee asioita, kapinoi systeemiä vastaan ja toimii impulsiivisesti. Taululla lukee, että hän on unohtanut tehdä läksynsä. Tunneilla Häiritsevä silmätikku puhuu päälle eikä malta odottaa omaa vuoroaan tai sitten hän odottaa pelolla omaa vastausvuoroaan, koska joutuu puhumaan ääneen. Hän itkee, opettajan mielestä liian helposti. Opettaja sanoo, että Häiritsevän silmätikun käytös ei ole normaalia.

Häiritsevä silmätikku joutuu kiusatuksi eikä aina edes itse ymmärrä miksi ja joutuu sitä itseltään kysymään. Opettaja ei puutu kiusaamiseen, ei aina edes silloin, kun näkee. Häiritsevä silmätikku saattaa harrastaa eri asioita kuin muut luokkakaverinsa, tykätä lukemisesta, puhua kirjakieltä ja käyttää harvinaisia sanoja. Häiritsevää silmätikkua nimitellään homoseksuaaliksi, koska hän viihtyy eri sukupuolta olevien kanssa eikä hänen mielenkiinnon kohteensa ole samankaltaisia kuin yleensä oletetun sukupuolensa. Häiritsevä silmätikku voi herättää hämmästyä myös siksi, ettei ikinä tykkää kenestäkään tai tunne vetovoimaa toiseen ihmiseen. Niin pitäisi. Toisinaan Häiritsevä silmätikku seisoo yksin koulun pihalla ja on ulkopuolinen siitä ringistä, jossa muut luokkakaverit viihtyvät. Hän ei uskalla ottaa kontaktia toisiin lapsiin eivätkä muut pyydä häntä mukaan, koska hän on niin hiljainen. Joskus koulumatkoilla toiset lapset kiihdyttävät pyörillä ja jättävät hänet tarkoituksella jälkeen. Yksin. Häiritsevä silmätikku ei aina näytä suomalaiselta ja siksi häneltä kysytään: mistä olet kotoisin? Opettajien ja luokkakavereiden sanavalinnat ja sanaton viestintä kertovat, että hän ei ole oikeanlaisesta perheestä, sillä hänellä ei ole äitiä ja isää kuten pitäisi tai rikollisuus tekee hänen perheestään pahan. Hän saa osansa siitä pahuudesta.

Purkaakseen toiselta Häiritsevä silmätikku pyrkii mukautumaan ja muokkautumaan toisten kaltaiseksi, toivotunlaiseksi. Samalla hän toivoo, että hänet vain hyväksytään omana itsenään, sellaisena millaiseksi hän on syntynyt ja sellaisena mistä hän pitää. Joskus Häiritsevä silmätikku suorittaa koulua kiitettävästi osoittakseen olevansa hyvä. Häiritsevä silmätikku hakee kuulumista ja etsii toisinaan myös paikkaansa kyseenalaisista piireistä. Hän valehtelee selvitäkseen tilanteista ja äitikin valehtelee, kun koulu väsyttää heitä molempia. Häiritsevä silmätikku toivoo saavansa osakseen ymmärrystä ja myötätuntoa joskus niin, että hänet kohdataan yksilöllisesti ja joustavasti, jotta hänen ei tarvitse tulla nöyryytetyksi siitä, mitä on, mille ei voi mitään tai mitä ei kykene tekemään. Joskus joku opettajista huomaa hänet ja sanoo käytävällä ”hei” nimen kanssa. Joku opettaja antaa Häiritsevän silmätikun piirtää, neuloa, kuunnella musiikkia ja valita paikkansa voidakseen keskittyä tunnilla, ja silloin hän tuntee tulleen nähdyksi. Hän toivoo, että hän saa kokemuksen tasaveroisesta dialogista ja että myös hänen näkökulmansa kuullaan. Häiritsevä silmätikku toivoo, että aikuinen välittää, puuttuu kiusaamiseen, ja että koulussa on turvallinen ilmapiiri.

6.2 Muukalainen minussa

Muukalainen minussa on itse tiedostanut oman poikkeavuutensa havaitsemalla, ettei hänen olemuksessaan ja elämässään kaikki ole niin kuin muilla. Hän näkee ja aistii sen, että erottuu muista. Hän havaitsee sen hiljaisessa vaikutussuhteessa toisiin ihmisiin.

Muukalainen minussa huomaa olevansa fyysisesti kehittyneempi kuin muut ikätoverinsa. Hän ei meikkaa kuten toiset tytöt, ei tanssi, käy discossa, järjestä bileitä tai kuuntele rytmimusiikkia eikä hänen kotonaan ole televisiota. Hän voi olla uskossa. Hän ei halua kertoa siitä kenellekään, koska häpeää sen tuomaa poikkeavuutta. Muukalainen minussa ymmärtää, että muilla on kotona uusinta teknologiaa, mutta hänellä ei ole. Joskus Muukalainen minussa tulkitsee toisten katseita negatiivisesti, lähinnä niiden, joiden ymmärtää poikkeavan kiinnostuksen kohteiltaan, tavoiltaan ja pukeutumiseltaan hänestä itsestään. Hän kuitenkin viihtyy omassa olemisessaan.

Muukalainen minussa saa myöhemmin nuorena aikuisena adhd- tai autismitikrion diagnoosin ja ymmärtää, että se oli syy sille, miksi hän käyttäytyi toisin ja tunsii olevansa vahvasti toisenlainen kuin muut. Itse Muukalainen minussa kokee olevansa aito, mutta aistii, ettei sitä aitoutta ymmärretä eikä hyväksytä. Muukalainen minussa huomaa, että hänen ei ole helppo löytää kavereita eikä lähestyä toisia lapsia. Hän on ujo ja arka. Hän myös ymmärtää, että tuntiessaan vetovoimaa samaa sukupuolta olevaan, hän on jotenkin ”poikkeava”. Tätä poikkeavuutta ylläpidetään koulussa, jossa tunneilla käsitellään vain miehen ja naisten välistä suhdetta. Niinä hetkinä häntä ei ole olemassa.

Muukalainen minussa tietää, että hänen täytyy salata omien vanhempiansa alkoholismi eikä hän tiedä ketään muuta, jolla olisi samanlainen tilanne kotona. Muukalainen minussa ei vie luokkakavereitaan kotiin eikä käy missään koulun jälkeen. Hän pitää vanhempiaan silmällä. Hän varjelee salaisuutta.

Purkaakseen toiseutta Muukalainen minussa salaa omia taustojaan ja piilottaa perhesalaisuudet ja surut reippauden taakse. Samalla hän toivoo, että opettaja pysähtyisi kohdalle, haluaisi tietää ja ymmärtäisi niitä hetkiä, kun hänellä on paha olla. Hän huutaa hiljaa aikuista kiinnostumaan, näkemään ja välittämään. Muukalainen minussa toivoo, että koulussa keskusteltaisiin erilaisuuksista, kaikenlaisista, ettei mikään ihmisen ominaisuus tai piirre olisi vaiettu tai kielletty puheenaihe. Hän haluaa olla varma, että hänen poikkeavuutensa ymmärretään ja hyväksytään ja hän saa kokemuksilleen myötätuntoa. Muukalainen minussa haluaa kuulua mukaan, joskus niin vahvasti, että hän kieltää jotakin omasta itsestään. Tai hän luopuu uskonnostaan, joka on taakka ja häpeä. Sitten Muukalainen minussa on sitä, mitä haluaa, mutta ei aina sittenkään tunne kuuluvansa sinne, missä on.

6.3 Erilaisuuden tavoittelija

Erilaisuuden tavoittelija haluaa olla erilainen kuin muut. Hän kokee toiseuden myönteisenä ja tavoiteltavana. Hän ihailee itsekin niitä, jotka erottuvat hyvällä tavalla muista. Silloin toisuus nähdään itseisarvona eikä vikana. Erilaisuuden tavoittelijan toisuus ei häiritse, sillä hän kokee sen oikeanlaisena. Hänelle joukosta erottuminen on pyrkimys, mutta erottumisen on oltava sellaista, mikä ei riko aitoutta. Erilaisuuden tavoittelija ajattelee, että ollakseen hyvää, erilaisuus ei saa olla tekemällä tehtyä, vaan luonnollista.

Erilaisuuden tavoittelija saa muilta myönteistä huomiota ja palautetta omasta poikkeavuudestaan kuten ulkoisesta habituksestaan, jossa on jotain ihastuttavasti toisenlaista kuin muilla. Erilaisuuden tavoittelija saattaa olla myös osa ryhmää kuten musiikkiluokkaa tai taidekoulua, jossa oikeanlainen bohemius on tavoiteltavaa ja se nähdään positiivisena ja asiaankuuluvana. Erilaisuus yhdistää.

Toisinaan erilaisuuden tavoittelija saattaa olla suorastaan helpottunut, että ei ole osa yleisesti hyväksyttyä massaa. Joskus hänelle riittää oma tietoisuus siitä, ettei ole kuin muut. Raja rakentuu hiljaisessa vaikutussuhteessa toisiin. Hän tiedostaa eron itse ja tekee rajan ja jaot hienotunteisesti niin, ettei se tuota satuttavaa toiseutta. Hän toteaa oman erilaisuutensa omaksi edukseen ja kokee yleisyyden ja tavallisuuden arvottomammaksi kuin oman harkitun epätavallisuutensa. Erilaisuuden tavoittelijalle valtavirrallisuus on ei-toivottu ominaisuus. Hän jättäytyy vapaaehtoisesti ulos tietyistä lokerosta, mikä merkitsee vapautta olla omanlainen.

Erilaisuuden tavoittelijan tavoiteltuunkin erilaisuuteen liittyy toisinaan surumielisyyttä siitä, ettei hän onnistu löytämään yhteyttä ja olemaan osa jotakin joukkoa. Halutusta erilaisuudestaan huolimatta tavoittamaton kuulumisen tunne tekee joskus kipeän ulkopuolisen olon.

Erilaisuuden tavoittelija ei osaa toivoa toiseuden purkamista, sillä hän on itse tarkoituksella erilainen ja ”toinen” muiden joukossa. Hän kokee oman erilaisuutensa pääasiassa myönteiseksi ja haluaa olla siinä. Toisuus on itsetarkoitus ja erilaisuus on rikkaus.

6.4 Toiseksi ihannoitu

Toiseksi ihannoitu saa ihailua ja myönteistä palautetta, jonka hän kokee epämielilyttäväksi. Se erottaa hänet muista. Opettaja arvioi kuuluvasti ja julkisesti Toiseksi ihannoidun suorituksia ja arvosanoja, mikä tekee kielteistä eroa toisiin oppilaisiin. Ihailijan tarkoitus on hyvä, mutta Toiseksi ihannoidusta se tuntuu pahalta. Hän on niin kutsuttu kymppinoppilas. Hän ei pidä sen tuomasta julkisuudesta ja siitä, että hänen hyviä suorituksiaan korostetaan ja häntä jatkuvasti verrataan toisiin. Se lisäksi ajaa Toiseksi ihannoitua jatkuvasti suorittamaan, olemaan hyvä ja hakemaan menes-

tystä. Toiseksi ihannoidun mielestä vertailu ja koulumenestyksen mukaan suosiminen tuo luokkaan kahtiajaon ilmapiiriä. Se on satuttavaa ja epäoikeudenmukaista. Toiseksi ihannoitu voi olla opettajan lellikki, joka saa etuja ja häiritsevät piirteet peittyvät positiivisten alle.

Opettajan odotukset ja käsitykset Toiseksi ihannoidun kyvyistä ja pystyvyydestä ovat toisinaan erilaiset kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Toiseksi ihannoitu kokee, että ei voi aina täyttää opettajan odotuksia, että opettaja ei aina tunnista Toiseksi ihannoidun omaa pystyvyyttä. Oma mitättömyys vahvistuu, kun epäonnistumisen hetkellä muiden huomio kiinnittyy häneen.

Toiset oppilaat pitävät paljon Toiseksi ihannoidusta ja haluavat hänen seuraansa. He pyytävät häntä mukaan ja hän pääsee aina mukaan. Hän osaa olla sosiaalisesti hurmaava, mutta toiseksi ihannoitu saattaa viihtyä enimmäkseen yksin ja kotona ja joutuu kieltäytymään seurasta. Se tekee erilaisen ja toisen olon. Se on kiusallista ja se pistää pohtimaan toisten tunteita.

Purkaakseen toisetta Toiseksi ihannoitu toivoo yhdenvertaisuutta kohtaamiseen; kaikkien samanlaista huomioimista ja sitä, että kaikenlaiset oppilaat hyväksytäisiin yhtä arvokkaina. Toiseksi ihannoitu tuntee kiitollisuutta niistä opettajista, jotka kiinnittävät huomiota oppilaiden yrittämiseen ja tekemiseen, ei niinkään lopputulokseen ja arvosanoihin. Toiseksi ihannoitu kokee, että sensitiivisyydellä, kun on herkkyyttä havaita oppilaan henkilökohtaisia prosesseja ja ymmärtää niitä, voidaan purkaa toisetta. Hän toivoo, että ketään ei oleteta tietynlaiseksi, ei esimerkiksi aina sosiaaliseksi, vaan ymmärretään, että joku viihtyy yksin tai se, että toinen pitää opiskelusta ja saa hyviä arvosanoja, toinen ei. Toista ei koroteta ja toista vähätellä.

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tutkimukseni keskeisinä tehtävinä oli selvittää, miten toiseus ilmenee, mitkä tekijät rakentavat ja vahvistavat toiseuden kokemusta koulussa sekä sitä, millaisia toivottuja ja koettuja kohtaamisen tapoja eli toiseuden purkajia aikuiset tuovat esiin koulukokemuksia käsittelevissä kertomuksissaan. Tulosluvuissa neljä ja viisi kuvasin monimuotoisen toiseuden ilmenemistä: toiseuden rakentajia ja vahvistajia sekä toivottuja ja koettuja toiseutta purkavia kohtaamisen tapoja. Tämän toiseuden ilmenemisen eri vuorovaikutuskonteksteissa kokosin ja kiteytin toiseusnarratiiveihin luvussa kuusi. Olen tutkimuksessani tarkastellut sitä, miten toiseus koulun sosiaalisissa tilanteissa rakentuu ja sitä, miten toiseutta koulun kohtaamisissa voidaan purkaa. Tutkimukseni tuloksissa toiseus ilmenee pääasiassa häiritsevänä erottumisena, jota värittää kaipaus tulla nähdyksi ja hyväksytyksi omana itsenä osana koulun yhteisöä. Tuloksissa toiseus ilmenee myös tavoiteltavana erottautumisena, myönteisenä ja haluttuna erilaisuutena. Toiseus rinnastuu tutkimuksessani kuulumattomuuden kokemukseen ja pyrkimys toiseuden purkamiseen ymmärretään tässä tutkimuksessa myös kamppailuna kuulumisesta, kuulumisen tunteen hakemisena. Toiseutta purkavina tekijöinä nähtiin vahvasti ymmärrystä, myötätuntoa ja välittämistä osoittavat teot, sanat ja eleet. Samalla tutkimukseni piirtää kuvaa ihanneihmisestä, siitä oletuksesta, millainen lapsen ja nuoren täytyy olla tullakseen hyväksytyksi niin oppilaana kuin vertaisena. Viestin siitä, että jokin häiritsee tai on väärin voi aistia niistä tavoista, joilla tutkimukseni kertojia on kohdattu. Tässä luvussa arvioin aluksi tutkimukseni luotettavuutta. Sen jälkeen tarkastelen tuloksia niin koulukohtaamisten kuin inkluusiivisen, kaikille yhteisen koulun viitekehyydessä. Tarkasteluni keskiössä ovat koulun kohtaamistilanteet, joissa kokemus toiseudesta, ja kuulumattomuudesta, syntyy.

7.1 Luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden ongelma on yksi narratiivisen tutkimuksen ydinkysymyksistä (Heikkinen 2018, 184). Narratiivinen tutkimus ei perustu realistisen maailmankuvan tapaan mittareilla mitattaviin ja siten toistettaviin tutkimustuloksiin vaan tulkintaan. Luotettavuutta arvioidessani olen pyrkinyt raportissani kuvaamaan niin narratiivisen tutkimuksen kokemuksellisuuteen kuin muisteluun ja muistoihin liittyvän kerronnan luotettavuutta. Tiedostan, että olen tutkijana ja tulkintojen tekijänä osa kertojien kertomaa todellisuutta. En kuitenkaan ajattele, että kertojien kokemukset ovat itsessään tietoa, vaan tutkimukseni ja tulkintojeni, ymmärrykseni

ja tiedon tuottamisen kohteita (ks. Liljeström 2004, 148–149; myös Otonkopi-Lehtoranta & Ylöstalo 2015). Ymmärrän kertomusten kertovan koettuja asioita, ei objektiivisia totuuksia (ks. Gabriel 2004).

Tiedostan, että muistelemisen avulla tuotetut kertomukset asettavat tutkimukselle rajoituksensa. Kertomus esittää menneisyyden versioita ja sen totuusarvo on muistamisen varassa (Ricoeur 1988, 190–193), jolloin henkilökohtainen omasta elämästä kertominen on tiedostettava tulkitseväksi uudelleen kertomiseksi, joka on altis kaikille tulkinnoille ja siksi haavoittuva (ks. Brah 1996). Oli sitten kyse kirjoitetuista kertomuksista tai haastatteluista, ovat kertojat mitä ilmeisemmin joutuneet pohtimaan sitä, miten he sanallistavat kokemaansa ja mitä tutkija haluaa tietää. Lisäksi haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa vaikuttavat tiedostamattomakin tekijät ovat voineet vaikuttaa siihen, mitä kertoja on sanonut tai jättänyt sanomatta. (Squire ym. 2014.) Tässä tutkimuksessa jätin avaamatta kertojien kokemusten paikantumista silloiseen koulun sosiokulttuuriseen sekä yhteiskunnalliseen kontekstiin. Sen sijaan keskityin toiseuskokemuksiin ja niiden ilmenemiseen koulukontekstissa. Tämä asettaa tietyt rajoitteet tutkimukselleni, sillä sosiokulttuurinen aikakausi on voinut tuoda omat sävyensä toiseuden kokemuksiin.

Perinteisesti tiede on haluttu rajata tunteista vapaan järjenkäytön alueeksi, mikä on syrjäyttänyt tunteiden roolin tieteessä ja yhteiskunnassa (Sihvola 1994). Tässä tutkimuksessa on ollut mukana tunteet, niin minun kuin kertojienkin. Tunteet ohjasivat vahvasti tutkimusaiheeni syntyä ja ne olivat mukana niin haastatteluissa ja lukiessani kertomuksia kuin analysoidessani ja kirjoittaessani tutkimusta. Tunteet ovat olleet väline ymmärtämiseen. Kuten Gadamer (2004) toteaa: ”Ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä”. Myötelin tutkittavien kokemuksia oman eletyn maailmani lävitse. Tiesin, mitä oli olla kiusattu ja tuntea ulkopuolisuutta koulussa. Koen tämän ymmärtämisen ja avaamisen tärkeäksi, sillä kokemusmaailmani on osa ymmärtämisen ja tietämisen prosessia (ks. Nousiainen 2015, 85; myös Stanley & Wise 1993). Historiantutkija Leskelä-Kärki (2004, 325) kysyykin: ”Kuinka pitkälle tutkijakaan voi kirjoittaa muuten kuin omakohtaisesti?”

Kysymys tunteiden ja järjen suhteesta tieteessä kytkeytyy osittain myös tapaani kirjoittaa tieteellistä tutkimustekstiä. Narratiivinen analyysi tarinoiden tuottajana on vienyt narratiivisen tutkimuksen myös koettelemaan kaunokirjallisuuden ja tieteellisen diskurssin välistä rajaa. Erilaisten tutkimus- ja kirjoittamistapojen yhdistelyä voidaan pitää luontevana seurauksena siirtymisestä jo aiemmin viittaamaani postmoderniin tiedekäsitykseen. (Heikkinen 2018, 182.) Narratiivisessa tutkimuksessa kirjoittamiseen liittyy siis *esteettinen kysymys* siitä, miten esittää tarina parhaalla mahdollisella tavalla (Squire ym. 2014): havahduttavasti ja puhuttelevasti, mutta häiritsemättä tieteellisen tekstin konventioita ja heikentämättä tutkimuksen uskottavuutta.

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös eettistä pohdintaa sen monikerroksisen tulkintaprosessin vuoksi. Miten lukijat tulkitsevat edelleen tekstiä, joka on tutkijan

muokkaama ja kontekstualisoima? (ks. Squire ym. 2014.) Squire ym. (2014) puhuvat *tietojen esittämisen tasapainottamisesta*, jolla viittaavat tekstiaineistojen ja haastattelujen sekä niiden tulkinnan yhteensovittamiseen. Kun aineistoa on paljon, tiedon valikoiminen ja muokkaaminen niin, että se kirjaimellisesti puhuu puolestaan, on vaikeaa, sillä lukija ei välttämättä jaa tutkijan tulkintaa. Tiedon niukkuus aineistossa taas saattaa kadota tutkijan diskurssiin, mikä voi osaltaan heikentää tutkimuksen uskottavuutta ja etäännyttää sitä aineistosta. On totta, että tässä tutkimuksessa haastatteluin kerätyt ja täydennetyt kertomukset toivat laajempaa ja syvempää näkökulman kuin lomakkeilla kerätyt kertomukset, koska haastatteluhetket etenivät keskustelun muotoutumisen ehdoilla ja kysymyksiä oli jo lähtökohtaisesti enemmän kuin lomakkeella. Kertomuksen pituus ei kuitenkaan ratkaise sen antia tutkimukselle, vaan tärkeämpää on, millainen merkitys menneestä tapahtumasta jää (Huttunen 2013, 134). Kirjoitetut kertomukset olivat tässä tutkimuksessa rakenteeltaan sekä pitkiä ja monisanaisia että melko kompakteja, eikä niiden kerronta niin rönsyilevää ja moniulotteista kuin haastatteluilla tuotetut kertomukset (ks. Eronen 2012, 67).

Jouduin tutkimusta tehdesäni pohtimaan myös sitä, miten kirjoittaminen anonyyminä sekä puhuminen katsekontaktissa tutkijan kanssa eroavat ilmaisutapoina toisistaan ja miten se on voinut vaikuttaa kertomusten sisältöön. En missään kohtaa, kuten jo aikaisemmin esitin, antanut tutkimukseeni osallistuville vain yhtä vaihtoehtoa osallistua tutkimukseeni, joten lopullisten kertomusten muotoutuminen oli täysin tutkittavien itsensä valitsema. Osa halusi antaa vain kirjallisen kertomuksen, osa suullisen ja osa halusi täydentää kirjoitettua kertomustaan haastattelussa (ks. lukumäärät luvusta 3.3).

Kertojen kokemusten ja menneisyyden tulkintojen *vakavasti ottaminen* merkitsee lähtökohtaisesti sitä, että heillä muistelijoina on paitsi oikeus myös tietyt perusteet omiin tulkintoihinsa, joita ei lähestytä etsimällä vääriä yksityiskohtia, salailua tai kaunistelua (ks. Ukkonen 2000, 14). Koen vahvasti, että tutkimukseni kertomuksissa korostuu haluttu muistaminen haluttuna uudelleen kertomisena nimenomaisesti tätä tutkimusta varten. Toisaalta minun tutkijana on tiedostettava myös se, että kertojen yksilölliset kokemukset sisältävät minulle jakamattomiakin asioita. Tiedostan, että tieto tutkimastani aiheesta ei ole ainoa tai koko totuus. Tässä tutkimuksessa kertojat tarttuivat kirjoitus- ja haastattelupyyntöihini vapaaehtoisesti ja kertoivat henkilökohtaisen tarinansa toiseudestaan minulle. He ilmaisivat menneisyyteen, tiettyyn aikaan ja paikkaan, sijoittuvia toiseuden kokemuksiiaan muistelun ja kielen välityksellä ja kieli onkin tässä kertomisen ja merkityksellistämisen prosessissa olennaisessa osassa.

Heikkinen (2018; Heikkinen & Syrjälä 2007) on kollegoineen luonut laadulliseen tutkimukseen sopivat ja tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvat *validointiperiaatteet*. Nämä narratiiviselle tutkimukselle ominaisen tulkinnalliseen ja hermeneuttiseen totuus käsitykseen pohjautuvat periaatteet korvaavat realistiseen maailmankuvaan perustuvalla kvantitatiiviselle tutkimukselle

ominaiset *validiteetin* ja *reliabiliteetin* käsitteet. *Validointi* merkitsee tulkinnallista prosessia, jossa käsitys maailmasta ei ole pysyvä totuus vaan se kehkeytyy vähitellen. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta seuraavaksi näiden viiden periaatteen kautta.

Tutkimukseni ajalliset ja paikalliset yhteydet käyvät ilmi sekä yhteiskunnallisista keskusteluista että kouluun liittyvistä niin syrjintään ja toiseuteen kuin kuulumiiseen ja yhdenvertaisuuteen liittyvistä tutkimuksista, joihin tutkimukseni tausta ja tulkinnat pohjautuvat. *Historiallisen jatkuvuuden periaate* toteutuu toiseuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden historiallisessa tarkastelussa, jonka niin ikään esittelin tutkimukseni taustoituksessa. Pohdinnassa kytken toiseuden tämän päivän yhteiskuntaan ja yhteiskunnalliseen keskusteluun. *Refleksiivisyyden periaatetta* noudattaen tutkijan on tärkeä pohtia omaa positiotaan, tieteenfilosofia taustasitoumuksiaan, mutta myös tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkimastaan ilmiöstä. Olen pyrkinyt tiedostamaan ja avaamaan raportissani omaa tiedonprosessiani. Jo tutkimusprosessin alussa jouduin riisumaan esiyymmärrykseni (ks. Gadamer 2004) muodostaman ennakkokäsitykseni ja irrottautumaan omasta odotushorisontistani (Gadamer 2004, 29), mikä on ominaista hermeneuttisesti etenevälle tutkimukselle. Analyysiä tehdessäni ja aineistoani kuuntelemalla sain tilaisuuden löytää ja tuoda esiin jotakin uutta: haastateltavien puheessa, mutta myös kirjoittajien teksteissä, esiintyviä uusia jäsennyksiä. Vastoin ennakko-oletuksiani toiseuden kokemus koulussa ei näyttäytynyt ainoastaan huono-osaisten tai vähemmistöjen kokemuksena tai jollakin tavoin kielteisenä erityisyytenä. Alun perin ja työssäni kohtaamiini ulkopuolistamisiin ja poikkeavuuksiin juontuen oletin vahvasti aineistoni kertomusten pitävän sisällään tarinoita siitä, mitä on tulla sosiaalisesti konstruoiduksi tai olla määritellysti, joko medikaalisesti diagnosoidusti tai erityisopetusjärjestelyin, erityinen tai erityisen tuen tarpeinen (ks. esim. Mietola 2014). Oletin niin. Se oli lähtökohtani, mutta ei lopputulokseni. Omaa asemoitumistani olen pohtinut ja avannut syvemmin eettisen tarkastelun yhteydessä. Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla yksityiskohtaisesti ja valintojani perustellen koko tutkimusprosessin aineistokeräyksestä käyttämäni tutkimusmetodiin, analyysimenetelmään ja tulkintoihin. Olen pyrkinyt raportoimaan haastattelutilanteet tarkasti. Olen kuvannut tutkimusmatkani harhautumiset, vaikeudet ja havahtumiset. Tekemiäni tulkintoja ja päätelmiä olen vahvistanut suorilla sitaattilainauksilla tutkimushenkilöiden kertomuksista.

Tässä tutkimuksessa en antanut tulkintojani luettavaksi kertojille ennen raportin julkaisemista ja siitä johtuen en saanut tietää olinko jättänyt tutkimuksestani pois jotakin heille tärkeää (ks. Josselson 2004, 297; Eronen 2012, 78) tai tulkinnut jotakin heille epämieluisaa. Perusteluni tähän ratkaisuuni oli se, etten enää voinut tavoittaa suurinta osaa kertojista, heitä, jotka jakoivat tarinansa Forms-lomakkeella, joten yhdenvertaisuuteen vedoten en antanut sitä mahdollisuutta kenellekään. Eronen (2012, 78) tavoin ajattelen, että ennen analyysiä tapahtuneella kohtaamisella, kerto-

misella ja kuuntelulla sekä kirjoittamisella on ollut merkitystä kaikille osallistujille. Keräsin aineistoni herkän aiheen ja mahdollisen leimaavuuden vuoksi anonymisti ja kirjoituspyynnöllä, jolloin kertojat lähestyivät minua itse omasta tahdostaan ja kertoivat minulle oman tarinansa toiseudestaan. He ovat jo silloin luottaneet minuun tutkijana. Tämän tiedostaessani kysyn, onko etukäteen luetuttaminen edes välttämätöntä, koska joka tapauksessa muotoilen, tiivistän ja kuvaan omin sanoin heidän kertomaansa (ks. Josselson 2004, 294) ja heidän kokemaansa. Uskallan luottaa siihen, että he itse tekivät valintansa, luottivat ja kertoivat. *Dialektisuuden periaate* toteutuu metologiaa käsittelevässä luvussa, mutta myös johdannossa, joissa kuvaan tutkimukseni tulkintojen ja tiedon muodostumista vuorovaikutuksessa tutkittavieni kanssa. Näitä monia kertojien ”ääniä” olen pyrkinyt tuomaan esiin eritoten analyysissäni. Tulkintoihini ovat vaikuttaneet myös eettisten kysymysten ja tutkijan position yhteydessä avaamani oma kokemusmaailmani tunteinen ja intresseineni. Tutkimukseni pyrkii ymmärtämään toiseuden kokemuksia koulussa sekä etsii kohtaamisen tapoja, joilla toiseutta voidaan purkaa. Tutkimukseni noudattaa *toimivuuden periaatetta* omakohtaisten kokemusten kautta tuotetulla tiedolla. Tietoisuus toiseuden rakentumisesta ja toiseutta purkavista kohtaamisen tavoista mahdollistaa niiden hyödyntämisen ja siirrettävyyden todelliseen kouluympäristöön. Tutkimuksellani olen pyrkinyt myös tuomaan esiin kouluun sijoittuvan vallan mekanismeja. Parhaimmillaan tutkimus saa lukijan havahtumaan ja katselemaan maailmaa toisin. Oman tutkimukseni synty paikantuu omiin pysäyttäviin havaintoihini ja havahduksiini toiseuden ja syrjinnän ilmenemisestä koulussa. *Havahduttavuuden periaatetta* olen pyrkinyt noudattamaan naratiivisen tutkimuksen avulla tuotetun tiedon todentunnussa (ks. Bruner 1986), johon viittasin jo johdannossa. Tärkeintä ei ole eksakti totuus, vaan se, miten kerronnassa kuvatusta maailmasta tulee lukijalle uskottava niin, että hän alkaa ymmärtää kertojien kerrottuja kokemuksia kerronnan erityisessä kontekstissa (Heikkinen 2001; ks. myös Salmela & Usiautti 2016). Pyrin havahduttamaan kerronnallani ja tutkimukseni tuloksilla myös lukijat toiseuden ilmenemisen monimutaisuuteen ja toiseuden kokemiseen (Heikkinen 2018, 185.) Olen avannut kertojien tarinoiden sisältöä monipuolisesti ja luonut niiden pohjalta toiseusnarratiivit, metatarinat, joihin lukijat voivat eläytyä ja kokea ne. Ja toivon mukaan: tutkimuksen lukemisen jälkeen jotain on toisin kuin aikaisemmin sekä lukijan että tutkijan maailmassa (Syrjälä 2018, 278).

7.2 Toiseuksien rakentuminen ja purkaminen koulukohtaamisissa

Niin toiseus kuin kuuluminen ja kuulumattomuus ovat sosiaalisia konstruktioita. Ne rakentuvat kohtaamisissa, yhteydessä toisiin ihmisiin. ”Vain toisen ihmisen välityksellä yksilöstä voi tulla Toinen” (Beauvoir 1949/2009, 19). Tässä tutkimuksessa ymmärrän koulun jatkuvana kohtaamisten tilana. Koulu on jo lähtökohtaisesti

vuorovaikutuksellinen sosiaalinen tila ja siten otollinen toiseuden, mukaankuulumisen tai kuulumattomuuden kokemuksille. Kokemukset toiseudesta kertovat omaa tarinaansa siitä, miten jonkinlainen normista, ihanteesta tai oletetusta poikkeaminen on aina uhka sosiaalisissa tilanteissa. Toiseus kuvaakin suhdetta jonkin normaaliksi oletetun ja siitä poikkeavan välillä (Löytty 2005b, 90). Saavedra (2022) pohtii, miten koulussa opettajien tuottama diskurssi luo osaltaan perustaa *toivotulle lapsuudelle* koulussa. Koulu rakentaa ja ylläpitää normaaliutta jatkuvan arvioinnin ja yhtenäisen käyttäytymisen vaatimisen avulla (Juva 2019, 83). Normaaliin toimintaan liittyen Liukko ym. (2022, 81, 84) käyttävät käsitettä *normaalistava valta* määrittämään sitä normaaliuden rajaa, johon koulussa oletetaan oppilaiden omatoimisesti yltävän ja jonka tavoitteena voidaan nähdä olevan halu saada yksilö toimimaan yhteiskunnassa asetettujen päämäärien mukaisesti ja omaksumaan ne myös omiksi päämäärikseen.

Tutkimukseni kertojat nimesivät monia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja taustojaan, joilla he kokivat erottuvansa kaikista muista ja jotka antoivat aiheen toiseuttamiselle: kielteiselle huomiolle, syrjinnälle ja monenlaiselle kiusaamiselle. Jo oppivelvollisuuteen perustuen koulu on pakollinen, väistämätön kohtaamisen tila, jossa yksilöt asettuvat monenlaisten katseiden, hyväksyvien ja hylkäävien, alle. Silloin, kun katseet, sanat ja teot osoittavat kelpaamattomuutta ja joukkoon kuulumattomuutta, syntyy toisena olemisen ja arvottomuuden kokemus. ”Toinen” ei ole koskaan samanarvoinen (Rastas 2002, 15), vaan ”toiseus rakentuu kategorisen ja hierarkkisen eron tekemisen kautta” (Riitaoja 2013, 40; ks. myös Juhila 2004, 25). Tutkimukseni kertojien kokemus sisäistyy osaksi käsitystä itsestä ja vaikuttaa ihmisten kohtaamiseen myös uusissa yhteyksissä ja toisissa tiloissa. Epävarmuus, luottamuksen puute ja varovaisuus varjostavat uusien suhteiden rakentamista ja uusiin yhteisöihin siirtymistä. Koskettavaa on, miten kertojat korostavat toiseuden kokemustensa olleen linkki ja ansio toisten toisien ymmärtämiseen ja myötätunnon tunteiden herkistymiseen, haluun tehdä toiselle hyvää, kun on itse kokenut jotakin vastaavanlaista pahaa. Tutkimukseni toiseudet niiden koulumuistoihin sijoittumisestaan huolimatta ovat pitkälle muuhun elämään yltävä kokemus. Jälkiä on hoidettu myös terapiassa.

Kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi tuleminen sekä tasavertainen kuuluminen lähiyhteisöihin, joihin myös kouluyhteisö luetaan, ovat hyvinvoinnin perusta (Manninen 2015, 34; ks. myös Booker 2023; Sergejeff 2023). Tutkimukseni tulokset kertovat sen sijaan siitä, miten kielteiset kouluolosuhteet kuten aikuisen ehdoton valta-asema ja epätasa-arvoinen kohtelu sekä vertaisuusteista ulkopuolelle jääminen ja korostunut kielteinen palaute synnyttävät toiseuden ja kuulumattomuuden tunnetta. Kun useiden tutkimusten mukaan (esim. Allen ym. 2018; Allen & Boyle 2023; Arslan 2022; Arslan 2019; Croniger & Lee 2001; Braun 2019; Booker 2023; Gillen-O’Neil & Fuligni 2013; Korpershoek ym. 2020; Sanchez ym. 2005; Sari 2012; Skinner & Pitzer 2012; Walker & Greene 2009) kouluun kuulumisen kokemuksella on merki-

tystä niin hyvinvointiin kuin akateemiseen motivaation ja koulumenestykseen, ei ole yhdentekevää, miten lapsia ja nuoria koulussa kohdataan ja kohdellaan.

Tutkimukseni kertoo hallitsevasti siitä, miten kertojien tietyt ulkoiset piirteet, sisäiset ominaisuudet, vääränlaiseksi koettu oleminen ja yleisestä poikkeavat perhetaustat muodostuivat toisia häiritseviksi asioiksi, häiritsevyydeksi, mikä ilmaistiin monin eri tavoin. Tulokset kertovat osaltaan ihanneihmisestä, tietynlaisuuden vaatimuksesta ja oletuksenkaltaisuudesta ja siitä, mitä on poiketa odotuksista. Toiseuttamisen, arvottavan vastakkainasettelun ja erojen hierarkisoinnin, taustalla on näkemys jonkin tavanomaisuudesta, normaaliudesta tai oletetusta (ks. Löytty 2015; Riitaoja 2012). Tässä prosessissa havaitaan ja tuotetaan myös poikkeavuus eli ”huonomman” olemassaolo; se mikä ei ole sitä, mitä odotetaan. Kelpaamisen malli on aika ahdas.

Juvonen (2024, 209) toteaa, että kouluun kohdistuu sekä julkilausuttuja että piiloisia yhteiskunnallisia odotuksia. Jälkimmäisillä tarkoitetaan normatiivisia odotuksia, jotka ”ohjaavat tietyssä sosiaalisessa ympäristössä toimivia ihmisiä odotamaan muilta yhteisön jäseniltä tietynlaisia olemisen tapoja” ja jotka ovat pääosin tiedostamattomia. Yksi koulun tehtävistä on norminmukaisten eli yhteiskunnallisesti hyväksytyjen toimintatapojen välittäminen. Se, mitä koulun aikuiset pitävät normaalina, vaikuttaa väistämättä siihen, miten oppilaita ohjataan käyttäytymään ja keitä ääritapauksissa suljetaan kouluyhteisöstä ulos. (Juvonen 2024.) Koulussa oppilaiden joukkoon kuulumisen ehtojen perustana ovat niin koulun rakenteelliset kuin aikuisten ja vertaisten määrittämät tilannekohtaiset normit, mallit ja käytänteet (ks. Römpötti 2016, 51). Poikkeuksena ovat kertojien myönteiset erottautumiset, tavoiteltu erilaisuus, toiseus, jossa yleinen ja tavanomainen häiritsee niin, että siitä halutaan itse rajautua pois.

Koulu on paikka, jossa jatkuvasti verrataan, arvioidaan ja arvostellaan. Kertojat vertautuivat opettajien toimesta osaaviin, hyvin käyttäytyviin, kuuliaisiiin ja menestyviin oppilaisiin, joiden malliin he eivät kokeneet voivansa yltää. Kertojat kokivat olevansa suhteessa tähän malliin vääränlaisia, ei-toivotunlaisia. Vääränlaiset teot ja olemiset miellettiin tahalliseksi eikä opettaja nähnyt tarpeelliseksi kuulla kertojien näkökulmaa ja keskustella niistä. Ymmärrys ja yksilöllinen joustaminen sekä dialogi tuomitsemisen ja ehdottomuuden sijaan olisi osaltaan kertojien mukaan poistanut vääränlaisiksi leimautumista ja purkanut toiseutta. Kriittisyyttä ja sääntöjen kyseenalaistamista ei selvästi kuuliaisuutta ja tottelemista arvostavassa koulukulttuurissa hyväksytty, vaikka juuri se olisi voinut olla kutsu dialogiin ja toisen ymmärtämiseen. Whitingin ja Nashin (2023) tutkimuksessa oppilaat tiedostivat itse sen, että myönteiset suhteet opettajiin; kiltteys, tunnollisuus ja mukautuminen sekä sääntöjen tunnistaminen ja noudattaminen edistävät kouluun kuulumista. Tutkijat toteavat, että sosiaalistuminen kiltteyteen alkaa jo ennen päiväkotia, ja sitä vahvistetaan ja ylläpidetään koko lapsen koulu-uran ajan tehokkaana tapana hallita lasten käyttäytymistä (Whiting & Nash 2023).

Tutkimukseni kertojat kokivat erilaisuutta suhteessa toisiin ja samalla myös vaatimusta olla samanlainen tai tietynlainen. Kun oletetaan tietynlaista olemista, siitä poikkeaminen merkitsee olemisen outoutta, kielteistä erottumista, siis toiseutta ja kuulumattomuutta. Koulun kontekstissa eriarvoisuudessa on kysymys toisiin nähden erilaisista ominaisuuksista ja piirteistä, lähtökohdista ja mahdollisuuksista, jotka eivät sovi jo luotuun ja ajateltuun oppilaskuvaan. Tutkimukseni tarkastelemissa syrjinnässä on kysymys siitä, miten kohtaamisessa syntyy kokemus omasta kelpaamattomuudesta ja kuulumattomuudesta. Joskus kertoja oli itse se, joka vertautui toisten yläpuolelle koulumenestyksen vuoksi. Tutkimuksessani koulumenestyksen ja arvioinnin tuomaa ylistävää julkisuutta pidettiin luokittelevana, suosivana ja toiseuttavana. Se jakoi oppilaita hyviin ja huonoihin eikä eriarvoistavaa kohtaamista suoritusten perusteella voinut olla huomaamatta. Kertojat kokivat, että hyviä oppilaita, joko heitä itseään tai muita, kohdeltiin paremmin. Hyvät suoritukset koettiin olevan tae opettajan arvostamiselle ja joustamiselle.

Tutkimuksessani näkyy se, mikä merkitys opettajien ja vertaisten hyväksyvällä ja arvostavalla kohtaamisella on kuulumisen tunteen rakentumisessa ja miten sillä myös toiseutta voidaan purkaa. Erityisesti kertojat näkivät opettajan roolin tärkeänä toiseuden purkajana ja kuulumisen tunteen rakentajana ja vaalijana (ks. myös Allen ym. 2018; Booker 2023; Laletas & Reupert 2015; Pesonen ym. 2023; Walker & Greene 2009; Whiting & Nash 2023). Se, mitä opettaja tekee ja sanoo, ei ole yhdentekevää. Tai se, mihin opettaja puuttuu. Kertojien mukaan myönteinen huomio, johon toisinaan riittää vain hymyilevä huomaaminen ja tervehdys tai se, että kysyy syytä itkulle, lisää kuulumisen ja hyväksytyksi tuleminen kokemusta. Tunne siitä, että opettaja välittää on perustavanlaatuinen osa kuulumisen kokemusta. Huomion ja huomiointien kautta opettajat välittävät viestiä siitä, kuka hyväksytään ja miten häneen suhtaudutaan kouluympäristössä (ks. Booker 2023; myös Hosio 2021) ja heillä on merkittävä rooli luokan sosioemotionaalisen ilmapiirin luomisessa (Ibrahim & El Zaatari 2020; myös Riley ym. 2019). Kun oppilaat tuntevat, että heistä välitetään ja heitä rakastetaan, he hyväksyvät todennäköisemmin oppilaitoksensa oikeudelliset ja sosiaaliset normit (Virat ym. 2023). Parhaimmillaan välittämisen tulisi ylittää myös niihin tilanteisiin, joissa lapsen tai nuoren toiminta ei ole odotettua tai toivottua. Välittämistä siitä huolimatta, mitä on tehnyt tai jättänyt tekemättä. Pohdittava on sitä, miten välittäminen lapselle välittyy.

Tutkimuksessani häiritsevä käytös, impulsiivisuus, sääntöjen kyseenalaistaminen ja perusteluiden vaatiminen ilmenivät neuroepätyypillisyyden kontekstissa. Ne olivat ominaisuuksia, oireita, jotka kertojat liittivät nykyiseen diagnoosinsa, jonka olivat saaneet vasta aikuisiällä. Useat tutkimukset vahvistavat, että neurokirjon oppilaat kokevat vertaisiaan useammin yksinäisyyttä, syrjintää, kiusaamista ja kuulumattomuutta ikätovereidensa joukkoon (ks. esim. Jounila 2025; Berchiatti ym. 2022; Ringer 2019; Chou ym. 2015; Gardner & Gerdes 2015; Mietola 2014; Olsvold 2014; Chen & Schwartz 2012). Kertojat kokivat, etteivät opettajat eivätkä vertaiset ymmärtäneet hei-

dän ”outoa olemistaan”. Viesti ja toive oli olla jotakin muuta, mikä havahdutti heidän itsensäkin pohtimaan omaa koettua erilaisuuttaan. He kokivat keinokseen sopeutua ja mukautua ympäristöön, kun ympäristön asenteita ja keinoja ei ymmärretty tai niitä ei osattu muokata heidän tarpeitaan vastaavaksi. Jos niin joskus kävi, se muistettiin kiitollisuutta tuntien. Niinä hetkinä kertojat tunsivat kuuluvansa mukaan ja toiseutta purettiin. Tutkimukseni kertojien diskursseista voidaan tulkita, että neurokirjon tietous ja tunnistaminen sekä kouluarki eivät aina kohtaa. Vääränlainen käytös ja teot leimataan tahalliseksi, jolloin vika projisoituu lapsen ominaisuudeksi. Häiritsevistä käytöksestä seuraavat rangaistukset luovat kielteistä ilmapiiriä ja ymmärryksen puute vaikeuttaa myönteisen suhteen syntymistä opettajan ja oppilaan välille. Krtkovan ym. (2023) tutkimuksessa adhd-lasten vanhemmat pitivät tärkeänä adhd:ta määrittävien tekijöiden tuntemusta, jolloin opettaja voi ymmärtää, ettei oppilas, jolla on adhd, käyttäydy tahallaan huonosti, mikä puolestaan edistää negatiivisten tunteiden säätelyä ja ymmärryksen saavuttamista. Useat muut tutkimukset parin viime vuosikymmenen ajalta osoittavat, että adhd-oireilu vaikuttaa negatiivisesti opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin sekä vertaissuhteisiin (mm. Berchiatti ym. 2022; Beristain & Wiener 2020; Crum ym. 2016; Dobbs & Arnold 2009; Eccleston ym. 2019; Ewe 2019; Grønneberg ym. 2023; Gweman-Jones ym. 2016; Krtkova ym. 2023; Murphy 2021; Nurmi 2012; Zendarski ym. 2020). Tutkimukseni mukaan jo erityisoppilaaksi nimeäminen saattaa olla uhka erottumiselle ja mukaan kuulumisen kokemukselle.

Aina se, mikä näkyy ulospäin, ei ole ainoa totuus. Häiritsevän käytöksen voi laukaista syyt sen taustalla, ne, jotka ohitetaan ja joita opettaja ei näe tarpeelliseksi kuulla ja selvittää. Jo aikaisemmin häirikön leiman saanut kertoja tuomitaan toistuvasti, mikä rikkoo luottamusta koulun aikuisia kohtaan. Opettajan pikainen, omaehtoinen päätelmä koetaan epärealistiseksi. Kertojat näkivät sen toista suosivana ja siten toista syrjivänä. Näiden tulosten valossa opettajan ehdottomuus herättää kapinaa ja halun purkaa valta-asetelmia, mikä johtaa häiritsevän käytöksen aktivoitumiseen eikä sen poistamiseen. Holhoamiskäytännöt ja erilaiset arkisen asiantuntijavallan muodot kääntyvät tarkoitustaan vastaan: sen, minkä on tarkoitus poistaa väärää käytöstä, herättääkin vastarintaa. Koulussa valta ja asiantuntijuus kuuluvat edelleen pääasiassa opettajille ja aikuisille. Entä jos joissakin tilanteissa ehdottomien sääntöjen tottelemisen sijaan kokeiltaisiin kouluunkin aitoa vastavuoroista keskustelua: kuulluksi tulemista ja kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksista. Tutkimukseni kertojille säännöt näyttäytyivät ehdottomina ja leimaavina eikä häiriön aiheuttajaan suhtauduttu yksilöllisesti tai tilannekohtaisesti. Toisaalta herää myös kysymys yhdestä väkivallan mekanismista: kun ihminen ei tule kuulluksi tai ymmärretyksi, keinoksi tulla nähdyksi valikoituu sanojen sijasta lyönti tai potku, ehkä ainoa keino, minkä lapsi osaa. Kuorelahti (2000, 28) kirjoittaa sattuvasti, että äänekäs, huomiota herättävä käytöshäiriöinen lapsi ”tulee kuulluksi, mutta ei ehkä toivomallaan tavalla”. Yksilön sijaan olisi tärkeä kohdistaa katse ympäristöön ja olosuhteisiin, niihin rakenteisiin, joiden raameissa kohtaamiset tapahtuvat. Tutkimuksessani toiseutta,

ja häiritsevyyttä, ei pureta muuttamalla yksilö toivotunlaiseksi, tietyllä tavalla oikeanlaiseksi, vaan rakentamalla kuuntelun, ymmärryksen, myötätunnon ja dialogin kautta asenteet ja ympäristö sopivaksi kaikenlaisuudelle. Opettajien roolia tässä tehtävässä ei tutkimukseni perusteella voi vähätellä. Sen toivotaan, ja uskotaan, yltävän myös vertaisuuhteissa tapahtuvaan toiseuttamiseen ja kiusaamiseen sekä yhteisyyttä luovan yhteisön rakentamiseen.

Vertaisryhmästä ulkopuolelle joutumisen ja erottumisen syyt liittyvät tutkimuksessani vahvasti ulkoiseen habitukseen, kuten kehon kokoon, kauneuteen, pukeutumiseen ja oletetulle sukupuolelle epätyypilliseen olemukseen, mutta myös kiinnostuksen kohteisiin ja siihen, miten kertojalla oli kyky luoda ja ylläpitää suhteita toisiin. Kertojilla nämä ominaisuudet poikkesivat yleisestä oletuksesta, mikä ilmeni muulle vertaisryhmälle niin häiritsevänä, että se piti ilmaista monin leimaavin tavoin. Kertojien kokemuksissa heidän kehonsa merkittiin erilaiseksi, poikkeavaksi ja siten vääränlaiseksi. Lober & Martin (2007, 230) huomauttavat, että ihminen nähdään eri tavoin sen mukaan noudattaako hän kauneusstandardeja. Kauneus on osa sosiaalista todellisuuttamme ja se määrittyy ja saa arvonsa valtasuhteissa. Toisin sanoen: kauneus määrittyy niiden katsojien silmissä, joiden silmillä on enemmän painoarvoa. (Kukkonen ym. 2019.) Kauneusstandardit sekä käsitys hyväksytystä ja tavoiteltavasta kehonkuvasta ovat sosiaalisesti rakentuneita ja niihin vaikuttavat kulttuuriset viestit ja yleiset yhteiskunnalliset ulkonäön ja houkuttelevuuden kriteerit (Croll, 2005, 155; ks. myös Kukkonen ym. 2019; Rodgers ym. 2022; Puhl & Heuer 2009; Thompson & Stice 2001).

Tutkimukseni kertojat ymmärsivät samankaltaisuuden yhdistävän, mutta samalla myös erilaisuuden yhteyttä rikkovan voiman. Riitaojan (2013, 40–42) mukaan kouluun kuulumista tai ulossulkemista määrittävä toiminta on vallan näkökulmasta oikeanlaisen ryhmään kuulumisen ehtojen noudattamista, mikä osaltaan ohjaa samankaltaisuuteen. Juuri nuoruudessa joukkoon kuulumista ohjaa pyrkimys olla ulkoisesti samanlainen kuin muut (ks. Kukkonen ym. 2019). Kertojien poikkeaminen tästä ”oikeanlaisuudesta” oli syy osoittaa heidän paikkansa ulkopuolella muusta vertaisryhmästä. Pelkästään hame, silmälasit tai oudon väriset hiukset riittivät kertomaan ”vääränlaisuudesta”. Myös kehon koko oli kertojille näkyvä leima, joka tuotti toiseuden ja kuulumattomuuden tunnetta (Bielska ym. 2023). Useat tutkimukset tukevat oman tutkimukseni tulosta ja kertovat viestiä siitä, että koulu on esimerkiksi instituutiosta, jossa ruumiit luokitellaan hyväksytyihin ja ei-hyväksytyihin (Harjunen 2002, 72; myös Longobardi ym. 2022) ja jossa siihen liittyy selkeää kiusaamista (De Lima Bastos & Pessoa 2019; Eriksson & Horton 2025; Xie ym. 2023; Plummer ym. 2022; Puhl ym. 2011; Spratt 2023). Lihavuuden koettu vääränlaisuus vahvistui kertojille kouluterveydenhoitajan kontrolleissa ja liikuntatuntien vaatimuksissa, jopa juhlaesiintymisistä syrjäytymisenä, mikä oli nöyryyttävää ja toiseuttavaa. Yksilön erilaisuutta huomioivilla käytänteillä ja joustavuudella ja toisaalta yhdenvertaisella kohtelulla olisi toiseutta kertojien mukaan voinut purkaa.

Yksilöllistä kohtaamista toivoivat myös tutkimukseni ujut kertojat, jotka kokivat ujoutensa sosiaalisuutta korostavassa kouluyhteisössä toiseuttavaksi. Nykykansalaisen hyvinä ja tavoiteltuina ominaisuuksina pidetään ulospäinsuuntautuneisuutta, äänekkyyttä ja itseilmaisua (Scott 2007; Whiting & Nash 2023). Ujo ihminen muuttuu poikkeavaksi siinä prosessissa, jossa häntä verrataan tehokkaaseen ja ulospäinsuuntautuvaan länsimaisen yhteiskunnan ihannekansalaiseen (Scott 2007, 20). Vertaisryhmästä syrjäytyminen johtuu todennäköisesti siitä, että ujous ja siihen liittyvä käyttäytyminen arvioidaan epätyypilliseksi, ei-normatiiviseksi ja epäsopiavaksi (Bowker ym. 2020) eikä ujoa välttämättä ymmärretä niissä tilanteissa, joissa odotetaan toisentyypistä olemista (Scott 2004, 102; myös Frizzarin ym. 2022). Kertojat kokivat ujoutensa ja hiljaisuutensa vääränlaisiksi ominaisuudeksi ja esteeksi sosiaalisille vaatimuksille. Kertojat kokivat, ettei toisilla lapsilla ollut taitoa eikä toisaalta kärsivällisyyttäkään lähestyä vähäpuheista, varautunutta lasta eivätkä opettajat ohjanneet muutenkaan yksin jätetyn, ryhmästä ulkopuolistetun kertojan mukaan ottamiseen. Ujous, arkuus ja hiljaisuus olivat piirteitä, jotka synnyttivät kuulumattomuuden kokemusta ja konkreettista yksinäisyyttä. Hiljainen, vakava lapsi ei ollut kiinnostava. Sivusta seuraavat kertojat kaipasivat mukaan toisten tekemiseen ja iloon, mutta eivät kyenneet oma-aloitteisesti lähestymään muita. Luokassa ujoja kertojia vaadittiin omalla vuorollaan vastaamaan ja he pelkäsivät muiden arvioinnin ja huomion kohteeksi joutumista. Kertojat arvelivat opettajien kuten myös vertaisten ymmärtävää kohtaamista toimivaksi, tukevaksi ja toiseutta purkavaksi strategiaksi. Katulis ym. (2023) painottavatkin, että ujut ovat erityisen alttiita yksinäisyydelle niin oman vetäytymisensä kuin muiden suhtautumisen vuoksi. Aikuisten olisi hyvä tarkistaa omia käsityksiään oikeina pitämistään oppilaiden sosiaalisista ominaisuuksista ja siitä, odotetaanko ja vaaditaanko sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kaikilta samaa. Opettajien käyttämillä strategioilla on ratkaiseva rooli siihen, miten ujut oppilaat suhtautuvat vaikeuksiinsa ja ylittävät niitä (Nyborg ym. 2023). Kaikenlaisuuden huomioimisella, sillä, ettei pakoteta tiettyyn yhteen toimintamalliin, luodaan hyväksyvää ja turvallista ilmapiiriä. Ääneen vastaamisen ei pitäisi olla arvioitava ja arvotettava toimintamalli, sillä se ei vielä kerro lapsen osaaamisen todellista tilaa. Myös herkkyyteen ja itkuun suhtautumiseen kertojat toivoivat ymmärrystä ja myötätuntoa. Itkun hämmästy, ohittaminen tai väärintulkinta eivät tukeneet kertojia vaan synnyttivät kokemuksen outoudesta, mikä oli toiseuttavaa. Tutkimukseni kertoo itkun epätavallisuudesta koulussa ja siitä, miten vaikea se on kohdata. Surun kohdalle ei pysähdytä, vaan se ohitetaan tai mitätöidään. Havaitsin, että kotimaista herkkyytutkimusta koulukontekstissa on tehty verrattain vähän (vrt. Airaksinen & Satri 2021). Tarve sellaisille tutkimuksille, jotka avaavat sitä, miten herkkyyks ilmenee koulussa ja miten herkkyyks tulisi kohdata, on olemassa.

Koulu luo osaltaan normatiivisen kansalaisen kuvaa, johon myös heteroseksuaalisuus kuuluu (Lehtonen 2005; 2003; Rossi 2015). Tämän tiedostaessaan tutkimukseni kertojat kokivat olevansa oletuksenvastaisia ja siis vääränlaisia. Se kerrottiin heille

tai sitä arvailtiin heidän yleisestä poikkeavan olemuksensa ja tapojensa perusteella ja toisessa tilanteessa heitä ei edes ollut olemassa. He toivoivat vaikenemisen sijaan kouluun avoimuutta ja myös homouden mukaan ottamista yhdeksi mahdolliseksi parisuhteen vaihtoehdoksi niin oppisisällöissä kuin muissa keskusteluissa, mikä osaltaan vahvistaisi heidän mukaan kuulumistaan. Naskali & Kari (2020) huomauttavat, että opettajilla on vahva asema rakentaa oppilaiden ymmärrystä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Tilastot kertovat surullista ja huolestuttavaa todellisuutta tämänkin päivän seksuaalivähemmistöjen asemasta niin yhteiskuntien kuin koulunkin tasolla. Muun muassa Euroopan perusoikeusvirasto julkisti keväällä (2024) maailman laajimman kyselytutkimuksen seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien ihmisten tilanteesta Euroopassa. Tulosten mukaan sateenkaari-ihmisten kohtaama syrjintä, häirintä ja väkivalta ovat lisääntyneet siitä huolimatta, että yhä useampi kertoo avoimesti identiteetistään. Yli kaksi kolmasosaa kaikista sukupuolista ja kaikista EU-maista ilmoitti tutkimuksessa kokevansa kiusaamista koulussa. Lisäksi tuore sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien 8.- ja 9.-luokkalaisten hyvinvointia kartoittava vuosia 2019–2023 koskeva Kouluterveyskysely (Lehtonen ym. 2024; ks. myös Rossi 2015, 11; Naskali & Kari 2020) paljasti kyseisten nuorten voivan huonommin kuin muut nuoret, vaikka sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen moninaisuus on aiempaa tunnistetumpi ja näkyvämpi ilmiö yläkouluissa. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvilla nuorilla ilmeni myös Kouluterveyskyselyn (2020) vuoden 2019 tulosten mukaan useita koulunkäyntiin ja kouluyhteisössä elämiseen liittyviä vaikeuksia, kuten kiusaamisen ja yksinäisyyden kokemuksia ja koulu-uupumusta. Seksuaalivähemmistöihin kuuluvien kertojien kokemukset ja niistä nouseva huoli ovat edelleen totta.

Kokemusten kautta tutkimuksessani ilmeni huoli myös siitä, miksi opettajat eivät puutu kiusaamiseen ja yksinäisyyteen. Jo Perusopetuslain (623/1998, 29§) mukaan oppilailta on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Ystävät ja myönteiset vertaissuhteet edistävät kuulumisen ja luottamuksen tunteita, mikä osaltaan lisää hyvinvointia (Rubin ym. 2009). Paju (2011) toteaa koulukiusaamisen ilmiöksi, jota on vaikea havaita, johon on vaikea tarttua ja joka on vähän hankala määritelläkin. Tämän näkökulman omaksumiseen piiloutuu se ongelma, että herkkyydellä havaita epäkohtia on mahdollisuus heiketä entisestään. Tähän ajatukseen tuudittautuminen estää näkemästä. Se suojelee ja ylläpitää käsitystä kiusaamisen havaitsemisen haastavuudesta. Se ei saa olla puolustus, ettei opettaja näe. On pohdittava kertojien tavoin sitä, tarvitaanko kouluihin enemmän aikuisten välistä yhteistyötä ja -opettajuutta, enemmän silmiä havaita mitä luokassa ja välitunneilla tapahtuu vai tarvitaanko halua ja taitoa havaita tilanteisiin sisältyviä eleitä, ilmeitä, tulkita sanoja, tarkkailla nuorten keskinäisiä positioita ja nähdä huumorin taakse. Kasvatustieteiden professori Hannu Simola kirjoittaa mielipiteessään Helsingin Sanomissa (4.11.2022): ”On vaikeaa löytää vertailukohtaa aikuismaailmasta sille julmuudelle, jossa lapsen tai nuoren on pakko päivästä toiseen palata

kiusaajansa kanssa samaan tilaan tai jopa tämän viereen istumaan. Jos aikuisyhteisö ei tätä näe, kyse on *rakenteellisesta sokeudesta*.” Toisaalta yksi kertoja pohtii myös sitä, että näkemisen ja puuttumisen pitäisi olla ennaltaehkäisevää työtä niin, ettei mitään kiusaamista tapahtuisi. Kun opettajan asemaan kytkeytyy vastuu oppilaiden hyvinvoinnista, mutta myös mahdollisuus hyvinvoivan yhteisön luomisesta, on ryhmytyksellä ja ryhmyttämisen taidoilla ja siihen käytetyllä ajalla iso merkitys. Opettajan työ ei voi rajautua vain opettamiseen. Ihmissuhdetyönä siinä on oltava sekä kiinnostusta että aikaa kiinnittää huomio myös luokan vuorovaikutukseen ja tunneilmapiiriin. Turvallinen ilmapiiri on oppimisen edellytys, joten opettajan tärkein tehtävä on pitää oppilas niin fyysisesti, kognitiivisesti kuin emotionaalisesti turvassa (ks. Mahon ym. 2020). Rönkä ym. (2017) pohtivat, että Suomen kouluissa korostetaan suorituksia, arvosanoja ja PISA-menestystä, kun taas sosioemotionaalisista näkökohdista ei välttämättä puhuta yhtä paljon.

Tutkimuksessani todentuvat monet kyseenalaiset keinot purkaa toiseutta. Niin kouluakäymättömyyden kuin jengiytymisenkin mekanismit vilahtavat tutkimukseni tuloksissa. Toiseuden kokemusta, sitä, ettei koe hyväksyntää tai kuulumista koulu-yhteisössä, voidaan kompensoida väärin keinoin: jäämällä koulusta pois (myös Sergejeff 2023), etsimällä hyväksyntää vääränlaisesta seurasta (myös Baroutsis & Mills 2018) tai muokkaamalla kehoaan ja vaarantamalla fyysistä hyvinvointiaan (myös Eriksson & Horton 2025). Toisaalta myöskään pyrkimys muuttua ja mukautua samanlaiseksi tai valehdella, salata tai piilottaa osan itsestä tai taustastaan eivät tue omana itsenä olemista, aitoutta ja sellaisenaan hyväksytyksi tulemistä. Myös Mietola (2014) tulkitsee tutkimuksensa erityisnuorten kerronnassa korostuneen pyrkimys tuottaa itsensä tavallisina välttääkseen poikkeavan ja siten ulkopuolisen statusta (ks. myös Pesonen ym. 2020). Keinot ovat harhauttavia ja hauraita ja itsessään kuormittavia ja hyvinvointia rikkovia keinoja tavoitella kuulumista ja purkaa toiseutta. Valehtelu oppimistilanteissa kertoo turvattomasta ilmapiiristä ja turvattomasta suhteesta opettajaan, mikä voi johtaa oppimisen estymiseen. On selvää, ettei yhdenvertaisuuden tavoittelemisessa kenenkään tarvitse piilottaa tai korjata osaa itsestään. Turvallisen tilan luominen on aikuisen tehtävä ja vastuulla.

Tutkimukseni tulokset kertovat siitä, että toiseuden kokemuksen purkamiseen ja monenlaisuuden hyväksymiseen koulussa kaivataan opettajien välittämistä; kiinnostumista ja kuuntelemista, ymmärrystä ja myötätuntoa sekä avoimuutta ja dialogia oppilaiden ja opettajien välille. Lisäksi tutkimukseni kertojat toivovat opettajilta havaitsevaa katsetta ja halua puuttua oppilaisiin kohdistuvaan syrjintään. Syvä välittämisen kokemus on tutkimukseni mukaan yksi vahvasti kuulumisen tunnetta tukeva keino. Aiemmat tutkimuksetkin kertovat siitä, että oppilas viihtyy koulussa paremmin, kun hän tulee kuulluksi ja ymmärretyksi ja että opettajan osoittama välittäminen rakentaa kouluun kuulumisen tunnetta (esim. Kuorelahti 2000; Booker 2023; ks. myös Hosio 2021). Opettajien havainnoivaa herkkyyttä oppilaiden tarpeille, myös niille haasteiden taakse kätkeytyville tarpeille, tulisi tiedostamisen ja

tietoisien sitoutumisen kautta edistää. Se onnistuu parhaiten vahvalla pyrkimyksellä tavoittaa lapsen ja nuoren viestiä, kuulla ja yrittää ymmärtää se. Tutkimukseni kertojat toivoivat ja olivat myös kokeneet inhimillisiä, nähdyksi tulemisen kohtaamisia opettajiensa kanssa, mikä oli purkanut toiseutta ja kuulumattomuuden kokemusta. Salminen ym. (2022; myös MacLean 2023) toteavat, että on todennäköistä, miten sensitiiviset, lämpimät ja herkästi reagoivat opettajat voivat tarjota lapsille kokemuksen luokkahuoneesta vallitsevasta *välittämisen kulttuurista*.

On hyvä tiedostaa, että niin kieli, toimintatavat kuin eleetkin sisältävät sekä voiman luoda yhteyttä että sulkea ulkopuolelle (ks. myös Butler 2021). Ihmiset ovat erilaisia ja eroavat toisistaan monin tavoin, mutta eron tekemisen ei kuitenkaan pidä olla eriarvoistavaa ja poissulkevaa (Vilka 2010, 135). Oman toiminnan analyysi epäonnistuneissa kohtaamistilanteissa voi avata ihan uudenlaista ymmärrystä. Jumiutuneiden toimintatapojen ja ajatusmallien takaa, jotka ylläpitävät ja vahvistavat osaltaan toiseuden kokemusta, on opettajan vaikea nähdä, jos ei tarkoituksella etsi, niiden ongelmakohtia. Se vaatii toisin katsomista ja asettumista toisen asemaan. Se vaatii lapsen kohdalle pysähtymistä, tavanomaisen taakse kurkistamista, näkemistä ja yksilöllistä kohtaamista. Se vaatii erilaisuuden tiedostamista ja toista ehdoitta kunnioittavaa vuorovaikutusta. Kertojien toivomus aikuisten reflektointitaidoista ja herkkyydestä tunnistaa oppilaiden sisäisiä prosesseja, olisi tie ymmärryksen synty-miseen ja toiseuden purkamiseen. Tuomitsemisen ja syrjinnän sijaan olisi mahdollisuus synnyttää empatiaa. On tärkeä tunnistaa niitä tekijöitä, jotka siinä hetkessä ja tilanteessa häiritsevät ja analysoida niitä, kohdata omat tunteet ja ylittää niitä. Omien tunteiden kohtaaminen ja ylittäminen auttaa pääsemään lähemmäksi. Mitä, jos koulun aikuisina kysyisimme ja ohjaisimme lapsiakin kysymään itseltään, kuten kertoja sanoittaa: ”*miksi mua ärsyttää tämä lapsi?*” tai ”*mikä tässä on ärsyttävää?*”

7.3 Toiseuden kokemusten tarkastelu inklusiivisen koulun viitekehyksessä

Tutkimukseni tulokset toiseuden ilmenemisestä ovat ajattomuudessaan paljonpuhuvia. Tutkimuksen osallistujat ovat käyneet koulua useammalla vuosikymmenellä ja iästä riippumatta syrjinnän syyt ja kokemukset ovat samoja. Useat niin tässä luvussa kuin teoreettisessa taustoituksessani (ks. mm. luku 2.4 ja luku 2.5) viittaamani tutkimukset vahvistavat, että koulu on edelleen paikka, jossa koetaan ulkopuolisuutta, mukaan kuulumattomuutta ja kiusaamista. Samalla tutkimukseni piirtää ihanneoppilaan ja -lapsen kuvaa (ks. myös Juva 2019) ja vahvistaa Rastaa (2002, 10) sanoin sen: ”Mitä suuremmat mahdollisuudet kuulua maisemaan, sitä epätodennäköisempää on muiden katseen kohteeksi joutuminen”.

Toiseuden kirjo on monimuotoinen. Tutkimukseni kertoo omaa tarinaansa siitä, miten koulussa toiseutta kokevia ovat edelleen toiseuden historiallisessa kehityksessä

tutut ryhmät kuten maahanmuuttajat ja seksuaalivähemmistöön kuuluvat oppilaat, mutta se kertoo myös siitä, ettei toiseuttaminen vaadi tiettyyn ennalta nimettyyn ihmisryhmään kuulumista. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden diskurssia ovat hallinneet myös opetussuunnitelmatasolla (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) tuen tarpeeseen vastaaminen, maahanmuutto- ja monikulttuurisuusmyönteinen asenne sekä seksuaalisuuden monimuotoisuuden tunnustaminen osana koulua. Rasismi ja homofobia ovat tuttuja käsitteitä, ja niistä kuuluu yhä edelleen puhua. Lisäksi on puhuttava myös syrjinnästä sen vuoksi, että on muuten ”vääränlainen” lapsi tai nuori koulussa: käyttäytyy väärin, näyttää väärältä tai on väärin.

Yhdenvertaisuudesta puhutaan aina. Se on keskeinen aihe demokraattisessa yhteiskunnassa käytyä keskustelua, mutta myös merkityksellinen osa inklusiota, kaikille yhteistä koulua, käsittelevää diskurssia. Käsitys kaikille yhteisestä koulusta kulminoituu käytännöllisiin erityisopetukseen liittyviin järjestelyihin (esim. Pitkänen ym. 2021; myös Anastasiou ym. 2015; Arduin 2015; Halinen & Järvinen 2008; Moberg 2015; Vanhanen ym. 2022) ja käsitteen määrittelyissä korostuu osallisuus oppimistapahtuman kontekstissa, jota koulun opetuksellinen tehtävä osaltaan määrittelee ja tukee (mm. Perusopetuslaki 1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Samalla inklusion eettisfilosofinen lähtökohta jää näiden käytännöllisten kysymysten varjoon (ks. Pitkänen ym. 2021). Pysin tutkimuksessani Terasmäen (2022) tavoin palauttamaan inklusiosta käytävää keskustelua lähemmäksi sen eettistä perustaa. Samalla asetan tutkimukseni toiseuden ja kuulumattomuuden tarkastelun merkittävään yhteiskuntapoliittiseen yhteyteen. Koulu on kiinteä osa yhteiskuntaa ja yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat koulutuspolitiikkaan ja kouluun. Se, millaisten arvojen varassa perusopetusta rakennetaan, on pitkälti koulutuksen järjestäjien; kuntien ja koulujen sekä opettajien käsissä. Yhteiskunnallisen inklusion saavuttaminen on paljolti kiinni siitä, millaisen kokemuksen lapset ja nuoret saavat tasa-arvosta, yhteenkuuluvuudesta ja erilaisuuden arvostamisesta koulun jokapäiväisissä käytännöissä. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 66.) Merkitystä on myös sillä, millä tavoin politiikan tasolla asioista puhutaan, millaista keskustelua asiat herättävät ja mitä päätöksiä tehdään. Muun muassa vammaispalvelulain uudistus, laki sukupuolen vahvistamisesta sekä maahanmuuttopolitiikka pakolaiskiintiön valmisteluineen ovat herättäneet viime aikoina vahvaa keskustelua yhdenvertaisuudesta, ihmisarvosta ja perusoikeuksista. Jokisen (1997, 16) mukaan oikeudenmukainen politiikka lähtee ihmisten keskinäisten erojen kunnioittamisesta, ei erojen poistamisesta.

Inklusiota edeltänyt integraatio pyrki poistamaan segregaatiota, jonka olemassaoloa inklusiossa ei edes tunnisteta (Kivirauma 2015, 39–40). Inklusion lähtökohdista on kaikkien yhdenvertainen kohtelu ja lähikouluun kuuluminen. Sen ei tarvitse tarkoittaa tiettyyn ennalta nimettyyn ihmisryhmään kuulumista ja sellaisenaan hyväksymistä, vaan jokaisen yksilön arvostamista lähtökohdista, elämäntilanteesta ja persoonallisista ominaisuuksista huolimatta. Kaikille yhteistä koulua ei siis tulisi

määritellä tiettyyn erityiseen ryhmään kuulumisen mukaan, vaan yksiselitteisesti jokaisen yksilön oikeudesta kuulua mukaan kouluyhteisöön, olla yhdenvertaisesti osa sitä. Ihmisen perustarve on etsiä yhteyttä toisiin ihmisiin, kokea se yhteys ja tulla nähdyksi sellaisena kuin on. Inklusiivisen koulun tulee pyrkiä ehkäisemään niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat syrjintää ja pahoinvointia oppimisympäristössä (ks. Moberg & Savolainen 2015).

Ymmärrykseni kaikille yhteisestä koulusta on ajatuksena yhtenevä Saloviidan (2006) *tukiparadigman* mukaisen määrittelyn kanssa, mikä merkitsee kaikkien kuulumista itsestään selvästi mukaan kouluun ja ympäröivään yhteiskuntaan. Integraatiossa sen sijaan on kyse *kuntoutusparadigmasta*, jonka mukaan yhteisöön liittyminen edellyttää yksilön kuntoutumista. Se merkitsee jo poikkeaviksi leimattujen ottamista mukaan, mutta inklusio korostaa jokaisen oikeutta kuulua joukkoon itsestään selvänä kansalaisyhteisönä. Kuuluminen on tukiparadigman mukaan kulttuurinen itseisarvo. Kun inklusiota analysoidaan tukiparadigman kautta, osallistava kasvatusta nähdään keinona purkaa yhteiskunnassa ja koulussa vallitsevia osallisuutta syrjäyttäviä prosesseja, jotka kohdistuvat yksilön ominaisuuksiin. Tukiparadigmaattinen lähestymistapa korostaa kohtaamisen dialogisuutta, yksilön persoonallisuutta, aktiivista osallisuutta ja yhteisöön kuulumista (Felder 2018). Koulun tulisi kohdata jokainen oppilas yksilönä ja mukautua itse yksilön tarpeisiin (Saloviita 2006; Thomazet 2009).

Erilaisuuden hyväksymisessä tai kyseenalaistamisessa on pohjimmiltaan kyse siitä, kenen katsotaan kuuluvan joukkoon. Kuuluminen yhteisöön rakentuu tilanteissa sekä diskursiivisesti että teoilla ja toimilla, joilla kuuluminen tai kuulumattomuus osoitetaan. (Lehtonen & Löytty 2003, 12.) Lähtökohtaisesti kaikille yhteinen koulu merkitsee hyväksytyksi tulemistä ja mukaan kuulumista omana itsenä. Se tarkoittaa yhdenvertaisuutta jokaisessa kohtaamisessa ja olotilassa, jokaisella persoonalla ulottuvuudella. Näkemys siitä, että inklusion päämääränä on tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja siis kaikille yhteinen koulu riippumatta oppilaiden erilaisuudesta kuten tuen tarpeesta, mahdollisesta vammaisuudesta, iästä, sukupuolesta, uskonnosta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai seksuaalisesta suuntautumisesta (ks. Vanhanen 2022; Booth, 2017; Takala ym., 2020) pitää sisällään laajaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vaatimusta, joka ei ulotu ainoastaan oppitunneille ja pelkästään oppimiseen tai koulunkäynnin paikkaan.

Koulun tehtävä on kasvattaa yksilöitä demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Sen perimmäisiä arvoja ovat yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, joka merkitsee yksilön rajoittamatonta oikeutta olla ominaisuuksiltaan ja taustoiltaan samanarvoinen kaikkien kanssa. On selvää, että koulussa opettamisen ja oppimisen rooli on merkittävä, mutta todellista on myös se, miten kouluun kaivataan aitoa, läsnäolevaa ja välittävää kohtaamista. Kohtaamista, jossa kenenkään persoonalliset ominaisuudet eivät muodostu esteiksi kuulumiselle ja hyväksymiselle eivätkä koulumotivaatiolle ja oppimiselle. Koulun arjessa tulee osoittaa käytännössä – asenteella, kohtaamisella,

keskusteluilla ja teoilla – yhdenvertaisuuden merkitys. Tutkimukseni yksilölliset toiseuden kokemukset kuvaavat osaltaan yhteiskunnassa vallitsevan yksinäisyyden, kouluakäymättömyyden tai koulupudokkuuden, lasten ja nuorten lisääntyvien mielenterveysongelmien, jengiytymisen sekä koulukiusaamisen taustalla olevia mekanismeja. Niiden tiedostaminen voi auttaa syrjäytymisen ehkäisemisessä jo koulutasolla. Koulukontekstissa toiseuskokemukset määrittyvät suhteessa luokkakavereihin ja opettajiin ja merkitystä on sillä, miten asiat kohdataan, miten ne nähdään ja miten niihin suhtaudutaan. Kouluun kaivataan arvokeskustelua koulun tavoitteista ja tehtävistä ja siitä, mihin siellä kiinnitetään huomiota. Inklusion tulisi, sen eettis-filosofinen perusta huomioiden, olla ennemminkin asenne ja suhtautumistapa kuin oppilaan oppimiseen, sijoittamiseen, ryhmittelyyn ja tukeen liittyvä käytännöllinen kysymys. Sen tulisi olla yksilöiden monimuotoisuuden ja kaikenlaisuuden arvostamista osana koulu yhteisöä ja myös yhteiskuntaa. Inklusion ytimen tulisi kohdistua ja kiinnittyä välittävään kohtaamiseen ja näissä kohtaamisissa välittyviin viesteihin hyväksymisestä ja kuulumisesta koulu- ja luokkayhteisöön. Kohtaamisen ei tulisi perustua minkäänlaiseen yleiseen ja oletettuun, vaan haluun ja tarpeeseen tutustua jokaiseen yksilöön lähtökohtineen ja taustoineen, ominaisuuksineen ja tapoineen sekä tukea niissä. *Vastavuoroisessa tunnustuksessa* oleellista ei ole kaikkien näkeminen tasa-arvoisina ja samanlaisina vaan yhdenvertaisina, yksilöiden erilaisuutta kunnioittaen (Riccœur 1992). Foster (2022, 150) toteaa, että ”moninaisten elämien tunnistaminen, tunteminen ja tunnustaminen on eettisen maailmassaolon perusta”.

Tutkimukseni ei ole ensimmäinen eikä edes ensimmäisten joukossa, jossa kouluun kaivatusta välittämisestä, myötätunnosta ja ymmärryksestä puhutaan. Toiseuden, syrjinnän ja kuulumattomuuden tuoreista omakohtaisista kokemuksista olisi tärkeä saada lisää tutkimusta, koska tämän päivän lapsia ja nuoria, jotka ovat käyneet inklusiivista koulua, koskeva syrjinnän moniulotteiseen teemaan fokusoituva tutkimus puuttuu kokonaan. Monimuotoisuuden ja erityisyyden toiseuttavasta ulottuvuudesta kerättyjä kertomuksia ja kertomuksen tutkimusta tarvitaan lisää. Niin oppilaiden omakohtaisten kokemusten tutkiminen kuin havainnoiva tutkimus kouluympäristössä lisäisi tietoutta näistä prosesseista ja syrjinnän monimuotoisesta ilmiöstä. Merkittävää olisi tutkia kokemuksia opettajien harjoittamasta kiusaamisesta, ohittamisesta, vähättelystä ja syrjinnästä. Tämän ilmiön olemassaolon tunnistaminen on herättänyt minua pohtimaan voisiko kaunokirjallisuuden keinoin herättelevää empatiakykyä kokeilla opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi Iida Rauman (2022) *Hävitys*-romaanin käyttäminen kurssikirjana yliopistossa voisi avata ihan uusia näköaloja lapsen oikeuksiin ja oppilaan kohtaamiseen sekä lukemisessa syntyneiden tunteiden reflektointiin. Teos kertoo lapsiin kohdistuvasta kouluväkivallasta ja väkivaltaa tuottavista rakenteista. Kirjallisuudentutkija Eila Rantonen (2024, 79) puhuu traumafiktiota käsittelevässä artikkelissaan kirjallisuuden empaattisesta potentiaalista, jonka mukaan lukija voi ”toimia affektiivisena kanssatoistajana” kirjan henkilöiden kokemuksille ja myötäelää niitä. Hän (mt., 80) toteaa, että sanataide

voi sepitteenäkin luoda risteysaseman eri tiedonalojen vuoropuhelulle ja tiedon testaukselle. Joka tapauksessa syrjintään puuttumista tulisi käsitellä, opettajien asenteita kiusaamiseen tarkastella sekä lisätä heidän valmiuksiaan ymmärtää kiusaamista jo opettajankoulutuksessa (ks. myös van Verseveld ym. 2021; vrt. Pappas 2023). Muun muassa Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton (2019) toteuttamassa kyselyssä opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän tukea ja perehdytystä siihen, miten kiusaamiseen puututaan.

Loppujen lopuksi toiseuttamisessa on hyvin pitkälle kysymys ymmärtämättömyydestä tai halusta ymmärtää. Niin uutisoinnit kuin tutkimukseni kerrotut kokemukset toiseudesta kertovat ymmärtämättömyydestä, jota voidaan avata ja korjata. Kuulumattomuuden rakenteiden tunnistaminen ja niihin reagointi lisäävät sekä kouluhyvinvointia että yhteiskunnallista kuulumista. Huomionarvoista on, että niin maailma, yhteiskunta kuin koulukin ovat tänä päivänä ja tulevaisuudessa entistä moninaisempia. On selvää, että tulevaisuuden yhteiskunta tavoittelee vahvasti kaikille yhteistä, yhdenvertaista ja enenevissä määrin monimuotoisuuden tiedostamiseen pyrkivää koulua. Tutkimukseni kertomukset heijastavat kukin oman aikakautensa koulua, mutta niin tutkimukset kuin julkinen keskustelukin henkilökuvauksineen ja uutisointeineen antavat ymmärtää, että on vielä paljon tekemistä koulun kaikkia arvostavan ilmapiirin eteen. On uskallettava kyseenalaistaa totuttuja toiminta- ja ajattelutapoja, tarkasteltava asenteita sekä rakennettava sellaista koulua, jossa jokaisella yksilöllä on väliä eikä ketään jätetä ulkopuolelle. Tarvitsemme kouluun tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen sitoutunutta keskustelua. Koulun sekä diskurssiiviset että toiminnalliset käytännöt kertovat koulumaailmassa vallitsevista arvoista ja asenteista. On ajankohtaista kysyä: Onko koulu yhteinen? Mahtuuko sinne kaikenlaisuus?

LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, Tallinna: Printon Trükikoda, 177–188.
- Aaltonen, S. 2006. Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä. Julkaisuja 69. Helsinki: Yliopistopaino & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Aaltonen, S. & Honkatukia, P. 2002. Kovat kimmat otsikoissa ja otsikoiden takana. Teoksessa: S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Tietolipas 187, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. Tampere: tammer-Paino Oy, 207–223.
- Aarnio, K., Lahti, A., Kerppola, J. & Moring, A. 2020. Johdanto: moninaisia perheitä ja läheisiä sateenkaaren alla. Teoksessa: A. Lahti, K. Aarnio, A. Moring & J. Kerppola (toim.) Perhe- ja läheissuhteet sateenkaaren alla. Helsinki: Gaudeamus, 9–27.
- Aarnio, K., Kallinen, K., Kylmä, J., Solantausta, T. & Rotkirch, A. 2017. Sateenkaariperheiden lasten ja nuorten hyvinvointi ja kokemukset. Väestöliitto, Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 62/2017. Helsinki: Oy Fram Ab.
- Abbott, H. P. 2020. The Cambridge introduction to narrative. 3. painos. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Abbott, H. P. 2002. The Cambridge introduction to narrative. New York: Cambridge University Press.
- Abu El-Haj, T. 2015. Unsettled Belonging: Educating Palestinian American Youth After 9/11. Chicago: University of Chicago Press.
- Ahmed, S. 2000. Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality. London, New York: Routledge.
- Aho, T. 2015. Nuoren yhdenvertainen kohtaaminen seksuaalikasvatuksessa. Teoksessa: E. Korteniemi-Poikela & R. Cacciatore (toim.) Seksuaalisuuden portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, T.-M. 1998. Erilaisuus Suomessa. Kirja-arvostelu: Erilaisten historia/Toivo Nygård, Yhteiskuntapolitiikka, 63: 5, 511.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Airaksinen, A. & Satri, J. 2021. Herkkyys ja yksilölliset olemisen kehykset. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2021, vol. 22, 63-84.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6:2, 2-16.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. 2006. Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. International Journal of Inclusive Education, 10:4–5, 294–308.
- Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs, 7:1, Academic Search Elite, 3-7.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. 2019. Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. International Journal of Inclusive Education, 23:7-8, 671–676.
- Alajoki, J. 2021. ”Miks tää systeemi ei toimi?” Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Joensuu: PunaMusta Oy – Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino, Riika: InPrint.

- Allen, K-A., & Bowles, T. 2013. Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12:1, 108-119.
- Allen, K-A. & Boyle, C. 2023. School Belonging and Student Engagement: The Critical Overlaps, Similarities, and Implications for Student Outcomes. *Handbook of Research on Student Engagement*, 133-154. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. 2018. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30:1. 1-34.
- Alleyne, B. 2015. *Narrative networks: storied approaches in digital age*. London: Sage.
- Altenbaugh, R. J., Engel, D. E., & Martin, D. T. 1995. *Caring for kids: A critical study of urban school leavers*. Bristol, PA: Falmer.
- Anastasiou, D., Kauffman, J.M. & Di Nuovo. S. 2015. Inclusive Education in Italy: Description and Reflections on Full Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 30:4, 429–443. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Anthias, F. 2002. Where do I belong? Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities* 2, 491–514.
- Anthias, F. 2006. Belongings in a globalising and unequal world: Rethinking translocations. Teoksessa: N. Yuval-Davis, K. Kannabiran, U. Vieten (toim.) *Sage Studies in International Sociology: The Situated Politics of Belonging*. London: Sage Publications, 17–32.
- Antonsich, M. 2010. Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass* 4:6, 644–659. Crossref.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus, Helsinki: Painokaari, 62–80.
- Appelqvist-Schmidlechner, Kaija, Lämsä, Riikka & Tuulio-Henriksson, Annamari, 2017. Omann väylän kulkijat. Kelan neuropsykiatrisen kuntoutuksen aloittaneiden nuorten aikuisten psykososiaalinen hyvinvointi. Kelan tutkimus, Työpapereita 120, Helsinki: Kela.
- Arduin, S. 2015. A Review of the Values that Underpin the Structure of an Education System and Its Approach to Disability and Inclusion. *Oxford Review of Education*, 41:1, 105–121. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Armenta B.E., Lee R.M., Pituc S.T., Jung K-R., Park, I.J.K., Soto, J.A., Kim, S.Y. & Schwartz, S.J. 2013. Where are you from? A validation of the Foreigner Objectification Scale and the psychological correlates of foreigner objectification among Asian Americans and Latinos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 19:2, PubMed, 131–142.
- Armila, P., Kananen, M. & Sorkasiira, T. 2017. Diaspora as a Multilevel Political Space for Young Somalis. Teoksessa: E. Oinas & H. Onodera & L. Suurpää (toim.) *What Politics? Youth and Political Engagement in Africa*, 300–316. doi: https://doi.org/10.1163/9789004356368_019
- Aron, E. N. 2013. *Erytyisherkkä ihminen. Alkuperäisteos (1999) The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You*. Helsinki: Nemo.
- Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., Mashek, D., Lewandowski, G., Wright, S.C. & Aron, E.N. 2004. Including others in the self, *European Review of Social Psychology*, 15:1, 101-132.
- Aronowitz, S. 1993. Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. Teoksessa: P. McLaren & P. Leonard (toim.): *Paulo Freire. A critical encounter*. London & New York: Routledge.
- Arslan, G. 2022. School Bullying and Youth Internalizing and Externalizing Behaviors: Do School Belonging and School Achievement Matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2460-2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>

- Arslan, G. 2019. School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalising and externalising problems. *Educational and Child Psychology*, 36:4, 22–33.
- Artiles, A.J., Kozleski, EB, Dorn, S. & Christensen, C. 2006. Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education* 30, 65–108.
- Artiles, A. J., King Torius, K., Bal, A., Neal, R., Waitoller, F. R., & Hernandez-Saca, D. 2011. Beyond culture as group traits: future learning disabilities ontology, epistemology, and inquiry on research knowledge use. *Learning Disability Quarterly* 34, 167–179.
- Atjonen, P. & Oinas, S. 2021. Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella? *Teoksessa: eErika: Eryityspedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2(21), 5–10.
- Auvinen, R., Helenius, J. & Eskola, J. 2022. ”Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin” Kahdeksaslukkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta. *Teoksessa: S. Härkönen, J. Lätti, A. Rytivaara & A. Wallin (toim.) Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 79–108. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Babinski, D. & McQuade, J.D. (2018). Borderline personality features mediate the association between ADHD, ODD, and relational and physical aggression in girls. *Journal of Attention Disorders*, 23(8), 838-848.
- Barnes, C. 2020. *Understanding the social model of disability*. *Teoksessa: N. Watson & S. Vehmas (toim.) Routledge Handbook of Disability Studies*. Routledge, 377–390.
- Baroutsis, A. & Mills, M. 2018. Exploring spaces of belonging through analogies of ‘family’: Perspectives and experiences of disengaged young people at an alternative school. C. Halse (toim.) *Interrogating Belonging for Young People in Schools*. Springer, Cham, Switzerland, 225–246.
- Barstead, M. G., Smith, K. A., Laursen, B., Booth-LaForce, C., King, S. & Rubin, K. H. 2018. *Shyness, preference for solitude, and adolescent internalizing: the roles of maternal, paternal, and best-friend support*. *Journal of Research on Adolescence*, 28:2, 488–504. <https://doi.org/10.1111/jora.12350>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. *Psychological Bulletin* 117:3, 497–529.
- de Beauvoir, S. 1980. *Toinen sukupuoli*. Suom. Annikki Suni. Helsinki: Kirjayhtymä.
- de Beauvoir, S. 2011. *Toinen sukupuoli II*. Suom. Iina Koskinen, Hanna Lukkari ja Erika Ruonakoski. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. 2022. *School Adjustments in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Peer Relationships, the Quality of the Student-Teacher Relationship, and Children’s Academic and Behavioral Competencies*. *Journal of Applied School Psychology*, 38:3, 241-261.
- Berg, P. & Kokkonen, M. 2020. ”Ei tehdä mitään numeroa”: Heteronormatiivisuus ja sukupuolen moninaisuus liikunnanopettajien puhetavoissa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvista oppilaista. *Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 51:3, 343–355.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Gaudeamus, Helsinki: Yliopistopaino.
- Berghs, M., Atkin, K., Hatton, C. & Thomas, C. 2019. *Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights?* *Disability & Society*, 34: 7-8, 1034-1039.
- Beristain, C. M. & Wiener, J. 2020. “Finding True Friendships: The Friendship Experiences of Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.” *Canadian Journal of School Psychology*, 35(4), 280–298. <https://doi-org.ezproxy.ulpland.fi/10.1177/08295735200931679>.

- Bielska, B., Wójtewicz, A. & Mańkowska, K. 2023. *Experiences of Living with Fat Bodies with Stigma in Poland. An Intersectional Analysis Based on Biographical Interviews.* *Qualitative Sociology Review* 19:1, 22-51. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.19.1.02>
- Björnininen, S. 2020. Minun tarinani, muiden narratiivit. Teoksessa: M. Mäkelä, S. Björnininen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.) *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa.* Tampere: Vastapaino, 109–119.
- Blazar, D., & Archer, C. 2020. *Teaching to support students with diverse academic needs.* *Educational Researcher*, 49:5, 297–311. <https://doi.org/10.3102/0013189X20931226>
- Black, P. & Wiliam, D. 2009. *Developing the theory of formative assessment.* *Educ Asse Eval Acc* 21, 5, 2009. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Booker, K. C. 2023. Praise publicly, correct privately: how secondary teachers cultivate school belonging and classroom community. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2225434>
- Booth, T. 2017. Promoting Educational Development Led by Inclusive Values in England. In F. Davigo (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices*, Brill, 3–19.
- Booth, T. 2011. The name of the rose. Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41, 303-318.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2016. Index for Inclusion – a guide to school development led by inclusive values. Index for Inclusion Network.
- Booth, T., Ainscow, M., Kokko, L. & Pietiläinen, E. 2005. *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi.* Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bortoli, L. 2018. PISA Australia in Focus Number 1: Sense of belonging at school. Australian Council for Educational Research (ACER). <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=ozpisa>
- Bos, H. & van Balen, F. 2008. Children in planned lesbian families: Stigmatisation, psychological adjustment and protective factors. *Culture, Health & Sexuality*, 10:3, 221-236.
- Bosacki, S., Rose-Krasnor, L., & Coplan, R. J. 2014. Children's talking and listening within the classroom: Teachers' insights. *Early Child Development and Care*, 184:2, 247–265. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.781165>
- Bowker, J. C., Ooi, L. L., Coplan, R. J., & Erkin, R. G. 2020. When is it okay to be alone? Gender differences in normative beliefs about social withdrawal in emerging adulthood. *Sex Roles*, 82:7, 482–492. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01065-5>
- Bowlby, J. 1979. *The Making and Breaking of Affectional Bonds.* London: Tavistock Publication.
- Boyatzis, R.E. 1998: *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development.* Sage.
- Brah, A. 1996. *Cartographies of diaspora: contesting identities.* London: Routledge.
- Braidotti, R. 1993. *Riitasointuja.* Tampere: Vastapaino.
- Braun, A. M. B. 2019. Psychological Inclusion: Considering Students' Feelings of Belongingness and the Benefits for Academic Achievement. Teoksessa: M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artilles (toim.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, SAGE Publications, 66–75.
- Braun, V. & Clarke, V. 2022. *Thematic analysis: a practical guide.* SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke V. 2016. (Mis)conceptualising themes, thematic analysis and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19:6, 739–743. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>

- Braun, V. & Clarke, V. 2012. Thematic analysis. Teoksessa: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (toim.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 57–71.
- Braun, V & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brendgen, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. 2000. Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 173–189.
- Brown, K. 2018. *Gone home: Race and Roots through Appalachia*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Bruner, J. 1997. A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences* 818:1, 145–161.
- Bruner, J. 1996. Frames for thinking: Ways of making meaning. Teoksessa: D. R. Olson & N. Torrance (toim.) *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 93–105.
- Bruner, J. S. 1997. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as Narrative. *Social Research* 54:1, s.11-32.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Helsinki: WSOY, suom. Jukka Pietilä (saksankielinen alkuteos *Ich und Du*, 1923).
- Bullough, R. V., Jr. 2019. Empathy, teaching dispositions, social justice and teacher education. *Teachers and Teaching*, 25:5, 507–522. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1602518>
- Burr, V. 2015. *Social Constructionism*. Third edition. London: Routledge.
- Burr, V. & Dick, P. 2017. *Social Constructionism*. Teoksessa: B. Gough (toim.) *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology*. London: Palgrave Macmillan, 59-80.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 10, 145–154.
- Butler, J. 2021. *Excitable Speech*. London: Routledge.
- Butler, J. 2004. *Undoing Gender*. New York & London: Routledge.
- Butler, J., Gambetti, Z., & Sabsay, L. 2016. "Introduction." Teoksessa: J. Butler, Z. Gambetti & L. Sabsay (toim.) *Vulnerability in Resistance*. Durham and London: Duke University Press, 1-11.
- Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q. & Weng, H. 2022. The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://link.springer.com/journal/10212>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. 2019. Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23:4, 307–337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Chambers, D. 2012. *A Sociology of Family Life. Change and Diversity in Intimate Relations*. Cambridge: Polity Press.
- Chen, X., Cen, G., Li, D. & He, Y. 2005. Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child Development* 76, 182–195.
- Chen, P.-Y. & Schwartz, I.S. 2012. Bullying and Victimization Experiences of Students with Autism Spectrum Disorders in Elementary Schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Sage Journals, 27:4, 200-212.

- Chou, W. J., Liu, T. L., Yang, P., Yen, C. F., & Hu, H. F. 2018. Bullying victimization and perpetration and their correlates in adolescents clinically diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22:1, 25–34. <https://doi.org/10.1177/1087054714558874>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C. Pennings, H. J. M., Verlop, N., den Brok, P. J. & Wubbels, T. 2016. Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110:5, 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Clandinin, D. J. 2006. Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education* 27:1, 44–54.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (toim.) 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, K. N., Strissel, D., Demaray, M. K., Ogg, J., Eldridge, M. A. & Malecki, C. K. 2022. Victimization and depressive symptoms in early adolescence: the role of perceived school climate. *School Psychology*, 37:5, 355–366. <https://doi.org/10.1037/spq0000511>
- Clarke, V. & Braun, V. 2013. Methods: Teaching thematic analysis. *The Psychologist*, 26, 120-123. <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-26/edition-2/methods-teaching-thematic-analysis>
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19:5, 2–14.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A. & Armer, M. 2011. Shyness and Social Withdrawal. Teoksessa: M. Killen & R. J. Coplan (toim.) *Social Development in Childhood & Adolescence*. Singapore: Ho Printing, 315–332.
- Corlett, S. & Mavin, S. 2019. Reconceptualising vulnerability and its value for managerial identity and learning. *Management Learning* 50:5, 556–575.
- Corsano, P., Grazia, V. & Molinari, L. 2019. Solitude and loneliness profiles in early adolescents: a person-centred approach. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 3374–3384. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01518-1>
- Creswell, J. 2007. *Qualitative Inquiry and research design: among five approaches*. Thousand Oaks California, USA, SAGE Publications.
- Croll, J. (2005). Body image and adolescents. In M. Story & J. Stang (toim.), *Guidelines for Adolescent Nutrition Services*. Minneapolis, us: University of Minnesota, 155-166.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. 2001. Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103:4, 548-582.
- Crosnoe, R., Frank, K., & Mueller, A. S. 2008. Gender, body size and social relations in American high schools. *Social Forces*, 86:3, 1189–1216. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0004>
- Crozier, W. R. 2020. The shy child adapting to the challenges of school. Teoksessa: L. A. Schmidt & K. L. Poole (toim.) *Adaptive shyness: Multiple perspectives on behavior and development*, 147–167. Springer.
- Crum, K. I., Waschbusch, D. A., & Willoughby, M. T. 2016. Callous-unemotional traits, behavior disorders, and the student–teacher relationship in elementary school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24:1, 16–29.
- De Clerck, G. A.M & Hoegaerts, J. 2016. Intercession, Emancipation, and a Space In Between: Silence as a Mode of Deaf Citizenship in the Nineteenth Century and Today. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies* 3:2, 29–30.
- Delgado M. Y., Ertelk A. V., Simpkins S. D., Schaefer D. R. 2016. How do my friends matter? Examining Latino adolescents' friendships, school belonging, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 45:6, 1110–1125. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0341-x>

- de Lima Bastos, P.A. & Pessoa, R.R. 2019. A Discussion on English Language Students' Body Image: Beauty Standards and Fatness. *Issues Teach*, 21:1, 13-26.
- Dobbs, J. & Arnold, D.H. 2009. Relationship between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and Their Behavior toward Those Children. *School Psychology Quarterly*, 24, 95-105.
- Dovigo, F. 2017. Introduction. Teoksessa: F. Davigo (toim.) Special educational needs and inclusive practices, Brill, vii–xiii.
- Duckworth, K. D. & Trautner, M. N. 2019. Gender Goals: Defining Masculinity and Navigating Peer Pressure to Engage in Sexual Activity. *Gender & Society* 33:5, 795–817. <https://doi.org/10.1177/0891243219863031>.
- Dyson, A. 2014. A Response to Göransson and Nilholm. *European Journal of Special Needs Education* 29, 282–283.
- Dyson, A., Farrwel, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. Inclusion and pupil achievement. Department for Education and skills. Research Report, No: 578. University of Newcastle.
- Eccleston, L., Williams, J., Knowles, S. & Soulsby, L. 2019. "Adolescent Experiences of Living with A Diagnosis of ADHD: A Systematic Review and Thematic Synthesis." *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 119–135.
- Ecclestone, K. & Brunila, K. 2015. Governing Emotionally Vulnerable Subjects and 'Therapisation' of Social Justice. *Pedagogy, Culture & Society* 23:4, 485–506.
- Edwards, D. 1997. *Discourse and Cognition*. London: Sage Publications.
- Ehrnrooth, Jari. 1995. Intuitio ja analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tukinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Eliassi, B. 2010. *A Stranger in My Homeland. The Politics of Belonging among Young People with Kurdish Backgrounds in Sweden*. Östersund: Mid Sweden University.
- Elrick J, Schwartzman L.F. 2015. From statistical category to social category: Organized politics and official categorizations of "persons with a migration background" in Germany. *Ethnic and Racial Studies* 38, 1539–1556.
- Emanuelsson, I. 1997. Integration and segregation – Inclusion an exclusion. *American educational research association*, 2-15.
- Eriksen, T.H. 2004. *Toista maata? Johdatus antropologiaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2016. *Qualitative Methods in Business Research*. Second edition. Lontoo: SAGE.
- Eriksson, A. & Horton, P. 2022. "How can you be friends with that fatty?": The othered body in narratives on weight-based bullying. *Children & Society*, 39, 146-160.
- Eronen, Tuija, 2012. *Lastenkoti osana elämäntarinaa. Narratiivinen tutkimus lastenkodissa asuneiden kokemuksista*. Väitöskirja, Acta Universitatis Tamperensis 1713, Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Escola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 209–231.
- Escola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Escola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*, Keuruu: Otavan Kirjapaino, 27–51.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 45–67.
- Ewe, L. P. 2019. ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 24:2, 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Ewe, L.P. & Aspelin, J. 2022. Relational Competence Regarding Students with ADHD: An Intervention Study with In-service Teachers. *European Journal of Special Needs Education*. 37:2, 293-308.
- Fahlgren, S., Johansson, A. & Mulinari, D. 2011. Introduction: Challenging normalization processes in a neoliberal welfare state. Teoksessa: S. Fahlgren, A. Johansson & D. Mulinari (toim.) Normalization and “outsiderhood”. *Feminist readings of a neoliberal welfare state*. Bentham Science Publishers, 1-166.
- Fairtlough, A. 2008. Growing up with a lesbian or gay parent: young people’s perspectives. *Health and Social Care in the Community* 16:5, 521–528.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. 2012. Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Consortium on Chicago School Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542543.pdf>
- Fan, T. & Bellmore, A. 2023. Connecting, Feelings of School Belonging to High School Students’ Friendship Quality Profiles. *Journal of Social and Personal Relationships*, <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/02654075231151952>
- Felder, F. 2018. The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education* 52:1, 54–70.
- Fingerroos, O. 2010. Muisti, kertomus ja Oral history -liike. Teoksessa: P. Grönholm & A. Sivula (toim.) *Madeiasta prosnssisoturiin: Kuka tekee menneestä historiaa? Turku: Turun historiallinen yhdistys*, 60–81.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa: O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Finlay, F. 2020. Thematic analysis: The ‘Good’, the ‘Bad’ and the ‘Ugly’. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 11, 103-116.
- Finn, J.D., Zimmer, K.S. 2012. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 97–131.
- Fivush, R. 2002. Children’s long-term memory of childhood events. Teoksessa: P. Graf & N. Oath (toim.) *Lifespan development of human memory*. Cambridge, MA, USA: MIT Press, 83–100.
- Flick, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Fludernik, M. 1996. *Towards a ‘Natural’ Narratology*. Lontoo: Routledge.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 2000. “The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text.” Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook on Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 645–672.
- Forsberg, H. 2002. Asianosaiset ja marginaalia koskeva kerronta. Teoksessa: K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 107–110.
- Foster, R. 2020. Ricœurin polku tunnistamisen ja tuntemisen kautta tunnustukseen. Teoksessa: O. Hirvonen (toim.) *Tunnustuksen filosofia ja politiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1458, 135–152.

- Foucault, M. 2012. Tarkkailla ja rangaista. [Surveiller et punir] (2. p., E. Nivanka, suom.). Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1995. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. New York, us: Random House.
- Foucault, M. 1979. The history of sexuality, vol. 1: An introduction. London: Allen Lane.
- Foucault, M. 1978. The History of Sexuality. Vol. 1: An Introduction. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. 1972. The Archeology of Knowledge and the Discourse of Language. New York: Pantheon Books.
- Francis, B., Skelton, C. & Read, B. 2010. The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal* 36:2, 317– 340.
- Frelin, A. & Grannäs, J. 2010. Negotiations left behind: in-between spaces of teacher–student negotiation and their significance for education. *Journal of Curriculum Studies* 42, 353–369. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2010.485650>
- Furrer, C. Skinner, E. & Pitzer, J. 2014. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113:1, 101-123.
- Francis, B. 2005. Not/knowing their place: Girl's classroom behavior. Teoksessa: G. Lloyd (toim.) *Problem girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women.* New York: Routledge, 9-22.
- Frizzarin, A. (Demo, H. & de Boer, A.A.) 2022. Adolescents' Attitudes Towards Otherness: the Development of an Assessment Instrument. *European Journal of Special Needs Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037822>
- Gabriel, Y. 2004. Narratives, stories and texts. Teoksessa: D. Grant, C. Hardy & C. Oswick (toim.) *The Sage Handbook of Organizational Discourse*, London: Sage, 61–77.
- Gadamer, H-G, 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino. (Alkuteos: *Gesammelte Werke*, osat 2. ja 4. 1986 ja 1987.)
- García-Moya, I. 2020. The importance of connectedness in student-teacher relationships: Insights from the teacher connectedness project. *Springer Nature*.
- Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. 2015. A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19:10, 844–855. <https://doi.org/10.1177/1087054713501552>
- Gergen, K. J. 2009. *Relational being: Beyond self and community.* Oxford University Press, ProQuest Ebook Central.
- Gillen-O'Neel, C. & Fuligni, A. 2013. A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84:2, 678–692.
- Goffman, E. 1969. *Minuuden riistäjät.* Lohja: Sanoma- ja Kirjapaino Oy. (2. painos, 1997).
- Goffman, E. 1963. *Stigma. Notes on the management of spoiled identity.* Middlesex: Pelican Books Ltd.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri.* Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces: Citizenship and difference in school.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Goodenow, C. 1993. "Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement." *Journal of Early Adolescence* 12:1, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

- Goodenow, C., & Grady, K. E. 1993. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62:1, 60–71.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. New York & London: St.Martin's Press & MacMillan Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003a. Johdanto. Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa: E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto, 8–10.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003b. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupunki, Opetusvirasto, 42–58.
- Granfelt, P. 2017. Vankeuden värittämä haastattelu. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nokander & J. Ruusuvoori (toim.): *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 378–397.
- Granfelt, R. & Turunen, S. 2021. Naisten asumispoluilta kerrottua – asukkaiden ja ammattilaisten kokemuksia asunnottomuudesta, kodista ja asumissosiaalisesta työstä. Helsinki: Y-Säätiö.
- Greenway, C. W., and A. R. Edwards. 2020. “Knowledge and Attitudes Towards Attention-deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of Teachers and Teaching Assistants.” *Australian Journal of Learning Difficulties*. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1709875>
- Grønneberg, S. V., Engebretsen, E. & Løkkeberg, S. T. 2023. When ADHD knocks on the door – discourse theory as a frame to explore subject positions and mental wellbeing before diagnosis. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 18:1, 1-13. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/17482631.2023.2209964>
- Grønseth, A.S. 2017. Migrating rituals: negotiations of belonging and otherness among Tamils in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (16), 2617-2633.
- Grönfors, M. 1984. Homoseksuaaliset ihmiset vähemmistönä. Teoksessa: K. Sievers & O. Stå-öström (toim.) *Rakkauden monet kasvot – Homoseksuaalisuudesta, ihmisoikeuksista ja vapautumisesta*. Espoo: Amer-yhtymä Oy, Weilin+Göösin kirjapaino, 206–225.
- Guthrie, K. 2022. (Re)fractional narrative inquiry: A methodological adaptation for exploring stories. *Sage Journals, Methodological Innovations*, 15:1, 3-15.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. & Garside, R. 2016. A Systematic Review and Synthesis of Qualitative Research: The Influence of School Context on Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties* 21 (1), 83–100.
- Göransson, K., & Nilholm, C. 2014. “Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education.” *European Journal of Special Needs Education* 29, 265–280.
- Haapala, P. & Markkola, P. 2017. Katsaus: Se toinen (ja toisten) historia. *Historiallinen aikakauskirja* 4:2017.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 133–150.
- Haasio, A. & Riitaaja, Zechner, M. 2015. Identiteettipuhetta Hikikomero-keskustelufoorumilla. Teoksessa: M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 51–62.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa: R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*, 118–141.

- Hacking, I. 1999. *The social construction of what?* Cambridge/Massachusetts/Lontoo: Harvard University Press.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. 2015. Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hagerty, B.M.K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., Bouwsema, M. & Collier, P. 1992. Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6:3, 172–177.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9:4, 9-23.
- Hakala, K. 2022. Vammaispalvelujärjestelmän pedagogiikka – Kehitysvammadiagnostiikan tieteellisiä viittoja työntekijäkansalaisuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, vammaistutkimuksen teemanumero 2022:32, Niilo Mäki -säätö, 92–112.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38:1, 77–97.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1997. "Spectacle of the Other". Teoksessa: S. Hall (toim.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Lontoo: Sage, 223–285.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017 - Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Helsinki: Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-9523431157.pdfsequence=1
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamm J. V., Faircloth B. S. 2005. The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61–78. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1002/cd.121>
- Hanifi, R. & Nieminen, T. 2022. Kaksi kotia 110 000 lapsella – joka kolmas asuu yhtä paljon molemmissa. *Tieto&trendit*, Tilastokeskus, 9.5.2022.
- Hankamäki, J. 2015. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Books on Demand GmbH.
- Hansen, H. & Trank, C. Q. 2016. This Is Going to Hurt: Compassionate Research Methods. *Organizational Research Methods* 19:3, 352–375.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., Gaspar de Matos, M. & Craig, W. 2011. Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.09.008>
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Helsinki: Unigrafia. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisu/hyva_paha_koulu.pdf
- Harjunen, Hannele. 2009. *Women and Fat. Approaches to the Social Study of Fatness*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 379, Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Harjunen, Hannele. 2002. Hyväksyttävän naisruumiin konstruoiminen suomalaisessa koulussa. Teoksessa: V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen & N. Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Oulu: Oulun Yliopistopaino, 70–83.

- Harma, K., Gombert, A. & Roussey, J-Y. 2013. Impact of Mainstreaming and Disability Visibility on Social Representations of Disability and Otherness Held by Junior High School Pupils. *International Journal of Disability, Development and Educational*, 60:4, 312-331.
- Haug, P. 2003. *Qualifying Teachers for the School for All*. Teoksessa: T. Booth, K. M. Strømstad (toim.) *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education*. London: Routledge, 97-115.
- Haug, P. 2014. Empirical Shortcomings? A Comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education'. *European Journal of Special Needs Education* 29, 284-286.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19:3, 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter Sarromaa, R. & Jahnukainen, M. 2014. From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa: F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (toim.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York: Peter Lang, 119-132.
- Heikkinen, H. L.T. 2000. Tarinan mahti: Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepoliitiikka: Edistysellinen tiedeliitto ry:n julkaisu* 25 (4), 47-58.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajakoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. & Kaukko, M. 2023. Kerronnallinen näkökulma. Teoksessa: H. T. L. Heikkinen & M. Kaukko (toim.) *Toimintatutkimus – Käytännön opas*. Tampere: Vastapaino, 197-215.
- Heimo, A. 2010. Kapina Sammatissa. Vuoden 1918 paikalliset tulkinat osana historian yhteiskunnallisen rakentamisen prosessia. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heiskala, R. 1995. Tulkinan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus, Helsinki: Painokaari Oy, 242-263.
- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa: Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014, 161-171. Tampere: SuomenYliopistopaino Oy.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H. Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektointi ja ratkaisuja. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisu 164, 191-217.
- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Tutkimuksia 123, Helsinki: Stakes.
- Helne, T. 2000. Toiseudesta yhteisyyteen – kysymyksiä syrjäytymiskeskustelun oletuksista. Teoksessa: M. Heikkilä & J. Karjalainen (toim.) *Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Helsingin hiippakunnan tuomiokapituli 2020. <https://helsinginhiippakunta.fi/piispa-teemu-laa-jasalo-samaa-sukupuolta-olevat-parit-voidaan-vihkia-helsingin-hiippakunnassa-on-jo-toimitu-ja-voidaan-myois-jatkossa-toimia-nyt-hahmotellun-sovintomallin-mukaisesti/> 6.8.2020.
- Helsingin Sanomat 2020. Kirkko ei hyväksy homoparien avioliittoja, mutta esimerkiksi Helsingissä homoliittoja vihittään siitä huolimatta – ”Homoseksuaalisuus on osa Jumalan lahjaa.”, 10.8.2020. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006597299.html>
- Herman, D. 2009. *Basic elements of narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hermanfors, K. 2017. Eriaisuuden diskursit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus* 48 (2), 110-127.

- Hiltula, L. 2007. Lukijalle. Teoksessa: K. Mustola & J. Pakkanen (toim.) Sateenkaari-Suomi Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa. Like, Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 9–10.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hiltunen, K. & Oisalo, N. 2016. Pääkirjoitus: Rajantevoja, kaipausta, kapinaa. *Lähikuva*, 4:2016, 3–7.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hofman, R. H., Adriaan Hofman, W. H., & Guldemond, H. 2001. Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11, 171–194. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00016-5)
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139.
- Holmila, M. & Kantola, J. 2003. (toim.): Pullonkauloja. Kirjoituksia alkoholistien läheisistä. Helsinki: Stakes.
- Honkasalo, M-L. 2018. Guest Editor's Introduction: Vulnerability and Inquiring into Relationality. *Suomen Antropologi* 43:3, 1–21.
- Honkasilta, J. 2022. Adhd oireisessa koulussa: häiriön sosiokulttuurinen tarkastelu. Teoksessa: M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.) Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Tampere: Vastapaino, 81–106.
- Honkasilta, Juho. 2019. Toiseuttava erityistarve – ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteetti-neuvottelut heidän koulukokemuksissaan. *Kasvatus* 50:1, 6-19.
- Honkasilta, J. 2016. Voices behind and beyond the label: The master narrative of ADHD (de) constructed by diagnosed children and their parents. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 553. University of Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A. & Sinkkonen, H-M. 2022. Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus & Aika*, 16:2, 5–25. <https://doi.org/10.33350/ka.102595>
- Hosio, M. 2021. Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja - B osa, 564. Turku: Painosalama.
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa: E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, 26–41.
- Huhta, A. 2021. ”Joutuisi kykenemättömyytensä tähden yhteiskunnan rasitukseksi” – Neuvottelu kyvyllisyydestä ja kansalaisuudesta Yhdysvalloista Suomeen tehdyissä karkotuksissa vuosina 1924–1939. *Historiallinen Aikakauskirja* 119:2, 208–222.
- Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Väitöskirja, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 135. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” - Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51:4, 455–466.
- Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F. & Zilliacus, H. 2021. ”Refugeeshere and Finns there” – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, 32: 2, 145–159. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174>
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen, Teoksessa: E. Repo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 125–154.
- Hyvärinen, M. 2019. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: Haastattelun analyysi. Johanna Ruusuvoori, Pirjo, Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Turenki: Vastapaino, 90–118.

- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nokander & J. Ruusu-
vuori (toim.): Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 174–192.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli*, 27:3, 127–140.
- Hyvärinen, M. & Mäkelä, M. 2020. Oman elämänsä kertojat. Teoksessa: M. Mäkelä, S. Björninen,
V. Härmäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.) Kertomuksen
vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa. Tampere: Vastapaino, 89–107.
- Hyvärinen, M. & Löyttyneemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: J. Ruusu-
vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino,
189–222.
- Hyvärinen, R. & Riitaoja, A-L. & Särkelä, E. 2015. Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseu-
den kokemuksien tilana. Teoksessa: M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen &
M. Wrede-Jännti (toim.) Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. Tampere:
SuomenYliopistopaino Oy, 63–72.
- Hägg, S. Lehtimäki, M. & Steinby, L. 2009. Esipuhe. Teoksessa: S. Hägg, M. Lehtimäki & L.
Stenby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden
seura, Tietolipas 226, 28–25.
- Hänninen, M-L. 2013. Johdanto. Teoksessa: M.L. Hänninen (toim.) Vieras, outo, vihollinen. Toi-
seus antiikista uuden ajan alkuun. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 9–20.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis
696. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa: S. Aaltonen & R.
Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuo-
risotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, Tampere: Tampereen Yliopisto-
paino Oy – Juvenes Print, 9–31.
- Iacovou, M. 2021. A contribution towards a possible re-invigoration of our understanding of the
social model of disability's potential. *Disability & Society*, 36:7, 1169-1185.
- Ibrahim, A., & El Zaatar, W. 2020. The teacher–student relationship and adolescents' sense of
school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25:1, 382–395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Itäpuisto, M. 2005. Kokemuksia alkoholi-ongelmaisten vanhempien kanssa eletystä lapsuudesta.
Childhood Experiences of living with problemdrinking parents. Väitöskirja. Kuopion yliopis-
ton julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 124. Kuopio: Kuopion yliopisto, Sosiaalipsykologian ja
sosiologian laitos.
- Iwona Andersson, F., Ranjbar, V. & Danielsson, L. 2019. Adolescents' experiences of being diag-
nosed with attention deficit hyperactivity disorder: a phenomenological study conducted in
Sweden. London: BMJ Open, 9:8, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031570>
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school princi-
pals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disabi-
lity & Society* 30:1, 59–72.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun
kehitys ja nykytila. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityisohjelma ja -opetus Suo-
messä. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 15–54.
- Jalagin, S. 2005. Japanilais-suomalainen rakkaustarina. Etnisyyden rajankäyntiä lähetystyössä.
Teoksessa: Löytty, O. (toim.) Rajanylityksiä. Tutkimusreitit toiseuden tuolle puolen. Gau-
deamus, Tampere: Tammer-Paino Oy, 64–85.
- Jalonen, J. & Salin, M. 2020. Pitäisikö homoseksuaaleilla olla oikeus elää haluamallaan tavalla? Tut-
kimus suomalaisten suhtautumisesta homoseksuaaleihin 2000-luvulla. *Yhteiskuntapolitiikka*
85:3, 259–270.

- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jauhiainen, A. 2012. Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla. Teoksessa: H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*, Turku: Kasvatustieteiden laitos, 367–390.
- Jensen, S. Q. 2011. Othering, identity formation and Agency. *Qualitative Studies* 2:2, 63–78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>.
- Jokela, S., Luopa, P., Hyvärinen, A., Ruuska, T., Martelin, T. & Klemetti, R. 2020. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien nuorten hyvinvointi. *Kouluterveyskyselyn tuloksia 2019*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Työpaperi 38/2020.
- Jokinen, A. 2004. Asuntola kulttuurisella kartastolla. Teoksessa: A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus, Tampere: Tammer-Paino, 74–97.
- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Johdanto: Neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa: A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus, Tampere: Tammer-Paino, 9–19.
- Jones, M. G., & Gerig, T. M. 1994. Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 95:2, 169–182.
- Josselson, R. 2004. Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Toisten elämän kirjoittamisesta. Teoksessa: J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 292–305.
- Josselson, R. 2007. The Ethical Attitude in Narrative Research: Principles and Practicalities. Teoksessa: Jean. D. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage, 537–566.
- Josselson, R. 2013. *Interviewing for qualitative inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Josselson, R. & Lieblich, A. 2015. Narrative research and humanism. Teoksessa: K. J. Schneider, J.F Pierson, J. F. T. Bugental, C.M Aanstoos, S. Jaskold & C. Harman (toim.) *The handbook of humanistic psychology: leading edges in theory, research, and practice*, 2. painos, Thousand Oaks, California: Sage, 321–344.
- Juhila, K. 2018. *Aika, paikka ja sosiaalityö*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 2012. Poikkeavan kategorian jäsenyyden tuottaminen ja vastustaminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.): *Kategoriat, kulttuuri ja moraalit - johdatus kategoria-analyysiin*. Tampere: Vastapaino, 175–225.
- Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa: A. Jokinen, L. Huttunen ja A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelut kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus, Tampere: Tammer-Paino Oy, 20–32.
- Junttila, N. 2015. *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- Junttila, N., Tuominen, M. & Heikkinen, P. 2022. Tutkimuksella ulkopuolisuutta vastaan. *Kasvun tuki -aikakauslehti* 2, 5–6. <https://kasvuntuki.fi/aikakauslehti/julkaisut/kasvuntukiaikakauslehti-22022/tutkimustutuksi/>
- Juntunen, E. & Siirto, U. 2016. Välinpitämättömyyttä, kyselyä ja elämänsäiltöä – Nuorten käsityksiä suhteestaan uskontoon. *Diakonian tutkimus. Journal for the Study of Diakonia*, 1/2016, 13–35.
- Julkunen, L. 2021. Ääni ja kansalaisuus: Eino Karlsbergin nuoruus kuurona 1894–1903. *Historiallinen aikakauskirja*, 119:2, 165-179.
- Junttila, M. 2025. *Autistic Traits in an epidemiological child population and the association with bullying victimization*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Tampere: Punamusta.

- Juva, I. 2019. "Who can be "normal"? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools". Väitöskirja. Helsinki Studies in Education 58. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juva, I. & Holm, G. 2017. Not all students are equally equal: Normality as Finnishness. Teoksessa: Kari, Kantasalmi & Gunilla, Holm (toim.) *The State, Schooling, and Identity: Diversifying Education in Europe (Education Dialogues with/in the Global South)*. Singapore: Palgrave Macmillan, 213–232.
- Juvonen, J. 2006. Sense of belonging, social relationships and school functioning. Teoksessa: P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.) *Handbook of Educational Psychology*, Erlbaum: Mahwah NJ, 255–674.
- Juvonen, S. 2024. Yhteiskunnallisesti sensitiivinen opettaja. Teoksessa: S. Kosunen, S. Juvonen, H. Huilla & M. Peltonen (toim.) *Koulu ja eriarvoisuus*. Gaudeamus. Tallinna: Printon Trüki-koda, 208–223.
- Juvonen, T. 2015. Kaapista kaapin päälle. Homoseksuaalit ihmiset ja heidän oikeutensa edustuksellisessa politiikassa. Tampere: Vastapaino.
- Jämsä, J. 2009. Sateenkaariperheiden lasten hyvinvointi. Teoksessa: J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopiston kirjapaino, 138–148.
- Jämsä, J. 2007. Näkymättömistä perheistä sateenkaariperheiksi – Seksuaali- ja sukupuoli vähemmistöjen lapsiperheet. Teoksessa: K. Mustola & J. Pakkanen (toim.) *Sateenkaari-Suomi Seksuaali- ja sukupuoli vähemmistöjen historiaa*. Like, Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 163–173.
- Jääskeläinen, T. 2016. Vahvistanko hiljaisuudellani rasisia rakenteita? Toiseuden kokemuksen tunnistamisesta kohti toiminnallista tasa-arvon edistämistä. *Finnish Journal of Music Education* 19:2, 64–72.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa: R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print, 41–66.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. 1984. Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55:6, 2212–2225. <https://doi.org/10.2307/1129793>
- Kahlos, M. 2020. Roomalaiset ja barbaarit. Helsinki: Otava.
- Kanu, I.A. 2018. African Philosophy, Globalization and the Priority of 'Otherness'. *Journal of African Studies and Sustainable Development*, 1:1, 52–69.
- Karttunen, L. 2020. Kokemuksellinen kertomuskäsitys. Teoksessa: M. Mäkelä, S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.) *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 55–65.
- Katulis, G., Kaniušonytė, G. & Laursen, B. 2023. Positive classroom climate buffers against increases in loneliness arising from shyness, rejection sensitivity and emotional reactivity. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1081989>
- Keating, M. K., & Ellis, B. H. 2007. Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12:1, 29–43.
- Kendall, L. 2016. 'The teacher said I'm thick!' Experiences of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder within a school setting. *Support for Learning*, 31(2), 122–137.
- Kenney, E., Wintner, S., Lee, R. M. & Austin, S. B. 2017. Obesity Prevention Interventions in US Public Schools: Are Schools Using Programs That Promote Weight Stigma? *Preventing Chronic Disease* 14, <https://doi.org/10.5888/pcd14.160605>
- Keskinen, S., Seikkula, M. & Mkvesha, F. 2021. Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja kolonialisuus Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

- Keskinen, S., & Vuori, J. 2012. Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa. Monikulttuurisuuden sukupuoli: kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa. Tampere University Press, 7–35.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M. & Ellerbrock, C. R. 2015. “Teacher and Peer Support for Young Adolescents’ Motivation, Engagement, and School Belonging.” *RMLE Online* 38:8, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. *Muistiot* 2012:6. Opetushallitus, Helsinki.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta, Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-20.
- Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. 2014. Task-focused behavior mediates the associations between supportive interpersonal environments and students’ academic performance. *Psychological Science*, 25:4, 1018–1024. <https://doi.org/10.1177/0956797613519111>
- Kivikuru, U.-M. 2002. Toiseus mediassa. Teoksessa: K. Nordenstreng & A. Heinonen (toim.) Mediaetiikan kipupisteet. Tampere: Tampereen yliopistopaino, Tiedotusopin laitos, julkaisusarja C35, 55–60.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolajaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:120.
- Kivisto, P. & Sciortino, G. 2015. “Introduction: Thinking through the Civil Sphere.” In *Solidarity, Justice, and Incorporation: Thinking through the Civil Sphere* (toim.) P. Kivisto & G. Sciortino, 1–31. New York: Oxford University Press.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. 2022. Toista ajatellen. Historiallisia ja kulttuurisia näkökulmia toiseuden kohtaamiseen. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, *Tietolipas* 272, 7–21.
- Kontu, E. 2022. Pääkirjoitus: Inklusiosta on keskusteltava. *E-Erika*, 2/2022. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/162/89>
- Korhonen, T. 2013. Eläin kreikkalaisessa maailmassa. Teoksessa: M.L. Hänninen (toim.) *Vieras, outo, vihollinen. Toiseus antiikista uuden ajan alkuun*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 23–49.
- Korhonen, M., Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. 2022. Sinnikkään työntekijän ihanne ja haavoittuvuus naisten asiantuntijatyössä. Teoksessa: E. Laakkonen, T. Sotkasiira, I. Lehto & M. Heikkilä (toim.) *Haavoilla – käsite ja kokemus. Aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin. Aikuiskasvatuksen 54. vuosikirja*, SoPhi: Jyväskylän yliopisto, 109–134.
- Korkeila, J. 2011. Mitä häpeäleima on? Teoksessa: J. Korkeila, K. Joutsenniemi, E. Sailas & J. Oksanen. (toim.) *Irti häpeäleimasta*. Helsinki: Kustannus Oy, Duodecim, 20–31.
- Korkiamäki, R. 2014. ”Jos mä nyt voisın saada ystäviä” – Ulkopuolisuus vertaisuuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa: M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 38–50.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. 2020. The relationships between school belonging and students’ motivational, social emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35:6, 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Koskela, A. 2023. Ongelmalliseksi lausuttu. Oppilas koulun ja kasvatustieteiden asiantuntijadiskursseissa vuosina 1968–1991. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis E* 218, Oulu: Oulun yliopisto.

- Kosonen, P. 1994. Viileää puhetta toisesta. Niin & näin, *Filosofinen aikakauslehti*, 3/94, 71–73.
- Kosonen, U. 1997. Nähdynsi tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa: E. Jokinen (toim.) *Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta*. Tampere: Vastapaino, 21–41.
- Koutselini, M. & Valanidou, F. 2014. Children Living with Violence against Their Mothers: the Side Effects on Their Behaviour, Self-Image and School-Performance. *Pedagogy, Culture & Society*, Routledge, Taylor & Francis Group, 22(2), 213–231.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. 2019. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34:5, 632–648.
- Kristeva, J. 1992. *Muukalaisia itsellemme*. Helsinki: Gaudeamus. (suom. Päivi Malinen, ranskan-kielinen alkuteos 1988).
- Krtkova, R., Krtek, A., Pesoutova, M., Meier, Z., Tavel, P., Malinakova, K. & Trnka, R. 2023. What influences do parents perceive as supportive of school well-being and the inclusion of children with ADHD?: A qualitative study, *European Journal of Special Needs Education*, 38:2, 218–232. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050972>
- Krzyżanowski, M. & Wodak, R. 2008. Multiple Identities, Migration and Belonging: ‘Voices of Migrants’. Teoksessa: C. R. Caldas-Coulthard & R. Iedema (toim.) *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 95–119.
- Kudlick, C. J. 2003. Disability History: Why We Need Another “Other”. *The American Historical Review* 108:3, 765.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa: E. Syrjaläinen, A. Eronen & V.-M. Värrä (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print, 13–39.
- Kukkoaho, S. 2017. Näkymätön näkyväksi – Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 8. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Kukkonen, I., Pajunen, T., Sarpila, O. & Åberg, E. 2019. Ulkonäköyhreiskunta – Ulkoinen olemus pääomana 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Into-Kustannus Oy.
- Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus. Helsinki, 20–32.
- Kulmala, A. & Vanhala, A. 2004. Vanhemmuus marginaalissa: kulttuurinen mallitarina osana henkilökohtaista vanhemmuutta. Teoksessa: A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus, Tampere: Tammer-Paino, 98–114.
- Kulmalainen, T. 2014. Symbolinen väkivalta virallisen ja epävirallisen koulun rakenteissa. *Etnografinen analyysi sosiaalisesta kiusaamisesta ja tyttöjen kaverisuosiosta yläkoulussa*. *Sociologia*, 51:3, 225–241.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Väitöskirja, *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 169. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. & Saastamoinen, M. 2022. Haavat ja aikuisuuteen kasvaminen myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa: E. Laakkonen, T. Sotkasiira, I. Lehto & M. Heikkilä (toim.) *Haavoilla – käsite ja kokemus. Aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin*. *Aikuiskasvatuksen 54. vuosikirja, SoPhi: Jyväskylän yliopisto*, 218–242.
- Kyllönen, M. 2019. Ehjäksi luotu: Taide sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen identiteetin kehityksen tukena toiseuttavassa ympäristössä. *Opinnäytetyö*. Helsinki: Unigrafia.

- Kyttälä, M. 2012. Kuka on poikkeavan heikko? Matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelyn ongelmat. Teoksessa: H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määritelmistä*. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turku: Painosalama Oy, 139–152.
- Käyhkö, M. 2002. Näkymättömäksi siivoojaksi ja kodinhengettäreksi. Teoksessa: S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Tietolipas 187, Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 21–62.
- Lahelma, E. 2004. Tolerance or Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation* 10:1, 3–19.
- Lahelma, E. 2002. School is for Meeting Friends: Secondary school as lived and remembered, *British Journal of Sociology of Education*, 23:3, 367–381.
- Lahelma, E., & Gordon, T. 2003. *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lahelma, E. & Tainio, L. 2019. The Long Mission towards Gender Equality in Teacher Education: Reflections from a National project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39:1, 69–84.
- Laine, M. 1991. *Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laine-Frigren, T., Miettinen, R. & Parhi, K. 2021. Pois marginaaleista. Vammaisuus näkyväksi osaksi historiaa. *Historiallinen aikakauskirja*, Tampere University, 119:2, 149–155.
- Lakkala, S. 2019. Inklusiivisen pedagogiikan sisältö ja metodit. Teoksessa: M. Paksuniemi, M. Körkkö, P. Keskitalo & K. Norvapalo (toim.) *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa*, 33–40. Painosalama Oy. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf>
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Väitöskirja, Acta Universitatis Lapponiensis 151, Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Laltes, S. & Reupert, A. 2015. Exploring pre-service teachers' understanding of care. *Teachers and teaching: theory and Practice*, 4, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082730>
- Lalvani, P. 2015. Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* 62 (4), 379–393.
- Lanas, M. 2022. Häiritsevä potonmuussaus – mistä tulee häiriökäytös? Teoksessa: M. Lanan & T. Kiilakoski (toim.) *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Tampere: Vastapaino, 259–276.
- Lanas, M. 2011. Smashing potatoes. Challenging student agency as utterances. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, E 120. Oulu: University of Oulu.
- Lapadat, J.C. and Lindsay, A.C. 1999: Transcription in research and practice: from standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry* 5, 64–86.
- Latvala, J. 2001. "Reflections from a contact / conflict zone. An analysis in four acts." *Elore*, Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry, 8:1.
- Laine-Frigren, T., Miettinen, R. & Parhi, K. 2021. Pois marginaaleista: Vammaisuus näkyväksi osaksi historiaa. Tampereen yliopisto: TUNICRIS-julkaisut. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202109297342>
- Lauhin, K., Ahlbeck, J. Lappalainen, P. & Tuohela, K. 2022. Hauraat subjektit. Lapsuuden rakentuminen 1800-luvun suomalaisessa tieteessä ja kirjallisuudessa. Teoksessa: K. Vehkalahti, E. Jouhki, S. Lipkin, J. Sitomaniemi-San & T. Kuokkanen (toim.) *Matkaopas lapsuuden historian tutkimukseen. Monitieteisiä näkökulmia ja menetelmiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, *Historiallisia tutkimuksia* 288, 362–391.

- Layder, D. 1998. *Sociological Practise. Linking Theory and Social Research*. London: Sage.
- Lawrence, N. 2011. "What Makes for a Successful Reintegration from a Pupil Referral Unit to Mainstream Education? An Applied Research Project." *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 213–226. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1080/02667363.2011.603530>.
- Leach, C. W., van Zomeren, M., Zebel, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje, B., Ouwerkerk, J. W., & Spears, R. 2008. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95:1, 144–165.
- Lehto, K. 2023. Ostrakismi uhkaa liian monen hyvinvointia. *Focus Localis*, 51:2, 3-4. <https://journal.fi/focuslocalis/article/view/130304>
- Lehtonen, J., Majlander, S. Sares-Jäske, L., Jehkoi, A. & Luopa, P. 2024. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvien 8.- ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019–2023.
- Lehtonen, J. 2021. Jäin viivan alle. Homoseksuaalisuuden sairausleima opetuksessa ja kasvatuksessa. *Pervopeili. Keskutelut, SQS-Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti*, 1–2/2021, 70-79.
- Lehtonen, J. 2005. Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 62–86.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. *Nuorsotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 31, Väitöskirja*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi erilaisuus? Teoksessa: M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–20.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2007. Suomiko toista maata? Teoksessa: J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 105–118.
- Leinonen, J. 2012. Invisible immigrants, visible expats? *Nordic Journal of Migration Research*, 2:213.
- Lentin, A. 2016. Eliminating race obscures its trace: Theories of race and ethnicity symposium. *Ethnic and Racial Studies* 39, 383–391.
- Leppänen, S. & Westinen, E. 2017. Migrant Rap in the Periphery: Performing Politics of Belonging. *AILA Review* 30: Meaning-making in the Periphery, 1–26.
- Leskelä-Kärki, M. 2006. Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä. Väitöskirja, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leskelä-Kärki, M. 2004. Tutkija ja kolme sisarta. Polkuja henkilökohtaiseen historian tutkimukseen. Teoksessa: J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 306–337.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suom. Antti Pönni. Helsinki: Gaudeamus.
- Levinas, E. 1989. *The Levinas Reader*. Séan Hand (toim.). Oxford: Blackwell.
- Levinas, E. 1969. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Duquesne University Press.
- Lieblich, A. & Tuval-Mashiach, R & Zilber, T. 1998. *Narrative Research Reading, Analysis and Interpretation*. London: Sage.
- Liljeström, Marianne. 2004. "Kokemukset ja kontekstit historian kirjoituksessa." Teoksessa: M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 141–166.

- Lindell, K., Mankki, V. & Rähkä, P. 2022. Ei-ylioppilaiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta. Teoksessa: E. Laakkonen, T. Sotkasiira, I. Lehto & M. Heikkilä (toim.) Haavoilla – käsite ja kokemus. Aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin. Aikuiskasvatuksen 54. vuosikirja, SoPhi: Jyväskylän yliopisto, 31–52.
- Lindh, J. 2015. Antropologin refleksiivisyys tutkijan oppimisena. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, Tampere: Tampere University Press, 35–60.
- Linjakumpu, A. 2012. Haavoittunut yhteisö. Hoitokokoukset vanhoillislestadiolaisuudessa. Tampere: Vastapaino.
- Lipasti, L. & Pietiläinen, M. 2020. Sateenkaariperheiden määrä kasvaa – osa perheistä jää tilastoissa yhä piiloon. Tieto&trendit, Tilastokeskus, 11.9.2020.
- Lipponen, L. & Pursi, A. 2022. Children's grief: repertoires of practices in institutional early childhood education and care. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2133144>
- Liukko, L., Viljaranta, J. & Hakkarainen, A. 2022. Opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-Bulletin*, 32:4, 80–97.
- Lodder, G. M., Goossens, L., Scholte, R. H., Engels, R. C., & Verhagen, M. 2016. Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2406–2416. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0461-y>
- Longobardi, C., Settanni, M., Berchiatti, M., Mastrokourou, S. & Marengo, D. 2022. Teachers' sentiment about physical appearance of primary school students: Associations with student-teacher relationship quality and student popularity among classroom peers. *Social Psychology of Education* 26, 383–403. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09749-9>
- Lorber, J., & Martin, P. 2007. The socially constructed body: Insights from feminist theory. In P. Kivisto (toim.), *Illuminating social life: Classical and contemporary theory revisited*. Thousand Oaks, us: Pine Forge Press, 226–244.
- Loseke, D. R. 2001. Lived Realities and Formula Stories of “Battered Women”. Teoksessa: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Institutional Selves. Troubled Identities in Post Modern World*. New York & Oxford: Oxford University Press, 107–126.
- Ludvigsen, K. & Seip, Å. A. 2009. The establishing of Norwegian child psychiatry: Ideas, pioneers and institutions. *History of Psychiatry*, 20:1, 5–26. <https://doi.org/10.1177/0957154X08089847>
- Luomanen, J. & Nikander, P., 2017. Haavoittuvat haastateltavat. Teoksessa: *Tutkimushaastattelun käsikirja*, Tampere: Vastapaino, 287–296.
- Lähde, M. 2009. Lasten itseymmärrys kulutuskulttuurissa: ulkonäkösuhteen muotoutuminen alakoululaisten kirjoituksissa. *Nuorisotutkimus* 27(4), 36–52.
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääsikilahti, N., Vallius A. & Ahvenjärvi, K. 2016. Fluidity and Flexibility of “Belonging”: Uses of the Concept in Contemporary Research. *Acta Sociologica*, 59:3, 233–247.
- Löfström, J. 1995. Homoseksuaalisuus suomalaisessa suullisessa perinteessä ja muistitiedossa. *Elektroloristi* 2/1995.
- Löytty, O. 2005a. Johdanto: Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa: O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä - tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 7–24.

- Löytty, O. 2005b. Kuka pelkää mustavalkoista miestä? Toiseuttavan katseen rajat. Teoksessa: O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä - tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 87–102.
- Löytty, O. 2015. Toiseus – Kuinka tutkia kohtaamista ja valtaa. Teoksessa: A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja – Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- MacIntyre, A. 1981. *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- MacLean, J., Krause, A. & Rogers, M. A. 2023. The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.007>
- Mahar, A.L., Cobigo, V. & Stuart, H. 2012. Perspectives in rehabilitation. Conceptualizing belonging. *Disability & Rehabilitation*, 35:12, 1026–1032. Crossref. PubMed.
- Mahon, J., Packman, J. & Liles, E. 2020. Preservice teachers' knowledge about bullying: implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1852483>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L. & Hanks, M. M. 2006. A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55:5, 308–315. <https://doi.org/10.1097/00006199-200609000-00003>
- Malhi, R. L., Boon, S. D., & Rogers, T. B. (2009). 'Being Canadian' and 'Being Indian': Subject Positions and Discourses Used in South Asian-Canadian Women's Talk about Ethnic Identity. *Culture & Psychology*, 15(2), 255–283. <https://doi.org/10.1177/1354067X09102893>
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä: Markku Leskinen, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612.
- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien näkemyksiä. *NMI-bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25:1, 32–50.
- Maslow, A.H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50:4, 370–396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Mauthner, N. & Doucet, A. 2003. Reflexive Accounts and Accounts of Reflexivity in Qualitative Data Analysis. *Sociology* 37:3, 413–431
- Mayring, P. 2014. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Social Science Open Access Repository. Klagenfurt, Austria.
- McAdams, D. P. 2003. Identity and the life story. Teoksessa: R. Fivush & C. A. Haden (toim.) *Autobiographical memory and the construction of a narrative self*. Developmental and cultural perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 187–207.
- McBride, R-S. & Neary, A. 2021. Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education*, 33:8, 1090–1107. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884201>
- McGrath, K.F., & Van Bergen, P. 2015. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McKinney, J. C. 1969. Typification, typologies and sociological theory. *Social Forces* 48:1, 1-12.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C., & Viola, J. 2008. School belonging among low-income urban youth with disabilities: testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45:5, 387–401.
- McMaugh, A. 2011. En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. *Disability & Society*, 26:7, Taylor & Francis Online, 853–866.

- Melkas, K. 2005. Toisen palveluksessa. Palvelijat porvarillisen perheen ja työväenluokan välissä. Teoksessa: O., Löytty (toim.) Rajanylityksiä. Tutkimusreitit toiseuden tuolle puolen. Gaudeamus, Tampere: Tampere-Paino Oy, 162–180.
- Mendoza, M. 2019. To mix or not to mix? Exploring the dispositions to otherness in schools. *European Educational Research Journal*, Sage Journals, 18:4, 426–438.
- Meretoja, H. 2009. Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa: S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden seura, Tietolipas 226, 207–237.
- Meretoja, H. 2017. *The Ethics of Storytelling: Narrative Hermeneutics. History and the Possible*. Oxford: Oxford University Press.
- Meretoja, H. 2019. Metanarratiivisuus ja kerronnallinen toimijuus. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain*, 16:2, 58–77. <https://journal.fi/avain/article/view/80161/42669>
- Messiou, K. 2006. Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21:3, 305–318.
- Metso, T. 1999. Erilaista ja tuttua: koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Miller, M. 2017. The retrospective narratives of young adults with ADHD: How self-concept development impacts psychosocial functioning. Masters Thesis, Smith College, MA. <https://scholarworks.smith.edu/theses/1907>
- Misztal, B. A. 2011. Trust: Acceptance of, Precaution against and Cause of Vulnerability. *Comparative Sociology* 10, 358–379.
- Misztal, B. A. 2003. *Theories of Social Remembering*. Maidenhead Philadelphia: Open University Press.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. 2019. Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45:6, 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Moffitt, U. & Juang, L.P. 2019. Who is “German” and who is a “migrant?” Constructing Otherness in education and psychology research. *European Educational Research Journal*, 18:6, 639–759.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Moring, A. 2020. Sateenkaarivat perhe- ja lähisuhteet lainsäädännössä. Teoksessa: A. Lahti, K. Aarnio, A. Moring & J. Kerppola (toim.) *Perhe- ja lähisuhteet satenkaaren alla*. Tallinna: Tallinna Raamaturükikoja OÜ, 115–131.
- Moring, A. 2013. Oudot perheet. Normeja ja ihanteita 2000-luvun Suomessa. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia.
- Morrison, T. 2017. Toiseuden synty. Rodusta, rajoista ja kirjallisuudesta. Helsinki: Tammi.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. 2016. Lämmin opettajaoppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47:2, 112–124.

- Murphy, R. 2021. How Children Make Sense of Their Permanent Exclusion: a Thematic Analysis from Semi-Structured Interviews. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1–15. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1080/13632752.2021.2012962>].
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua: kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 31–43.
- Mustola, K. 2007. Suomalaisten lesbo- ja homoliikkeiden historiaa. Teoksessa: K. Mustola & J. Pakkanen (toim.) *Sateenkaari-Suomi Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa*. Like, Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 18–42.
- Mäkelä, M. & Karttunen, L. 2020. Kokemuksellisuus, mallitarinat ja eksemplarisuus tarinallisen yksilöjournalismin valtakaudella. Teoksessa: M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (toim.) *Kertomuksen keinoin: tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa*. Gaudeamus, Tallinna: Printon Trükikoda, 273–306.
- Mäkelä, M., Björninen, S., Hämäläinen, V., Karttunen, L., Nurminen, M., Raipola, J. & Rantanen, T. 2020. Johdanto: #varokertomusta! Teoksessa: M. Mäkelä, S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.) *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 13–21.
- Mättö, S., Ikonen, M. & Savolainen, T. 2022. Parantaako aika haavat luottamuksen rikkoutuessa? Narratiivinen tutkimus suomalaisilta työpaikoilta. Teoksessa: E. Laakkonen, T. Sotkasiira, I. Lehto & M. Heikkilä (toim.) *Haavoilla – käsite ja kokemus. Aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin. Aikuiskasvatuksen 54. vuosikirja, SoPhi: Jyväskylän yliopisto*, 156–184.
- Naskali, P. Kari, S. 2020. Teacher-to-be studying gender and sexual diversity. *Women's Studies International Forum*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102360>
- Nieman, S. 2023. Book Essay. Thematic analysis: A practical guide. *Qualitative Social Work*, 22:3, SAGE journals, 606–608. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/14733250231170275>
- Niemi, A.-M. 2022. Erityisen tuen tarpeen merkitys nuorten aikuisten koulutuselämänsä kulkun kerroksissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, vammaistutkimuksen teemanumero 2022:32, Niilo Mäki säätiö*, 50–70.
- Niemi, A.-M. 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus*, 45:4, 349–363.
- Niemi, A.-M. 2010. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1.-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. Teoksessa: T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 111–135.
- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämänsä kulkussa: Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. *Sisäasiainministeriön julkaisut nro 1*. Sisäasiainministeriö.
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. 2021. Politicizing inclusive learning environments: How to foster belonging and challenge ableism? *Higher Education Research and Development*, 41:6, 2020–2033. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1945547>
- Niemonen, R. 2021. ”Koulun rakenteet ovat jämhätäneet.” – nuoret opettajat arvostelevat ikuista tyttö-poika-jakoa, myös opetussuunnitelma vaatii muutosta. *Yle Uutiset* 12.1. 2021.
- Nikander, C., Salin, M. & Hakovirta, M. 2016. Kelpaavatko samaa sukupuolta olevat parit vanhemmiksi? Tutkimus suomalaisten suhtautumisesta nais- ja miesparien vanhemmuuteen. *Yhteis- kuntapolitiikka* 81:5, 516–527.

- Nikanto, I., Rissanen, I., Eerola, P. & Eskola, J. 2018. Tyttö tuollainen – Kertomuksia tyttöydestä. Teoksessa: J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? - 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere University Press, Tampere: Kopio-Niini Oy, 21–46.
- Nilholm, C., & Göransson, K. 2017. “What Is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact.” *European Journal of Special Needs Education*, 32, 437–451.
- Nivala, E. & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogisen aikakauskirja, vuosikirja 2013*, vol. 14.
- Noddings, N. 2012. *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.
- Noddings, N. 2005. *The challenge to care in schools, an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Nousiainen, K. 2015. Narratiivinen haastattelu performanssina tuetun asumisen yksikössä. Kun päihdeongelma ja mielen sairaus ovat osallisina näyttämöllä. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164*, Tampere: Tampere University Press, 61-88.
- Nurmi, J-E. 2012. Students’ Characteristics and Teacher–child Relationships in Instruction: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197.
- Nyborg, G., Mjølve, L. H. Arnesen, A. Crozier, W. R. Bjørnebekk, G. & Coplan, R. J. 2023. Teachers’ strategies for managing shy students’ anxiety at school, *Nordic Psychology*, 75:1, 50–74. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>
- Nygård, T. 1998. *Erialaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nygård, T. 1996. *Vammaisten historia. Marginaaliryhmien historiaa*. Teoksessa: T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan*. Atena, 27–48.
- Nykänen, T. 2012. Kahden valtakunnan kasnsalaiset. – Vanhoillislestadiolaisuuden poliittinen teologia. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nyysölä, K. 2000. Kouluinhon ytimissä – Huono-osaisten nuorten suhtautuminen koulutukseen ja työhön. *Kasvatus* 31:1, 64–75.
- Offman, H. 2020. The Otherness of Fat: An Intersectional Enactment of Epic Proportions. *Psychoanalytic Perspectives* 17(3), 342–356.
- Oikarinen-Jabai, H. 2014. *Suomalaisia vai toisia – Maahanmuuttajataustaiset nuoret pohtimassa paikkojaan*. Teoksessa *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten clinolot -vuosikirja 2014*, 134–143. Tampere: SuomenYliopistopaino Oy.
- Oittinen, R., Peltola, M. & Bernelius, V. 2022. ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen” – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra* 134:1, 3–16.
- Oikolie, Andrew C. 2003. “Introduction to the Special Issue--Identity: Now You Don't See It; Now You Do.” *Identity: An International Journal of Theory and Research* 3(1): 1–7. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0301_01.
- Okkolin, M-A., Miettinen, S. & Laakso, M. *Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma kouluissa ja oppilaitoksissa – Mystinen asiakirja vai yhdessä hiottu toimintatapa? Teoksessa: A.-M. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.) Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 67–84.

- Oksala, J. 2001. Järjen ja tahdon tuolla puolen - Etiikan mahdoton subjekti. Teoksessa: S. Heinämaa & J. Oksala (toim.) *Rakkaudesta toiseen – Kirjoituksia vuosituhannen vaihteen etiikasta*. Gaudeamus, Tampere: Tammer-Paino, 54–82.
- Oliver, M. 1983. *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. & Barnes, C. 2010. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31:5, 547–560.
- Olli, J. 2015. Tulla kuulluksi omana itsenään – Vammaisten lasten ja nuorten toimijuuden tukeminen. Teoksessa: *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*, 152–160. Tampere: SuomenYliopistopaino Oy.
- Ollikainen, T. 2011. Suosiopelejä yläkoulun informaalin kulttuurin kentällä – tyttöjen kamppailua mukaansäätämiseen. *Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 42. vuosikerta, 5:2011, 468–479.
- Olsvold, A. 2014. ”I am an ordinary boy”: Children’s tales about ADHD [”Jeg er som vanlig” - Barns fortellinger om ADHD]. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/09/jeg-er-som-vanligbarns-fortellinger-om-adhd>
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Opetushallitus.
- Osman, A., Lund, A. & Lund, S. 2025. From segregation to non-incorporation: a study of a failed school desegregation process in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 46:1, 113–131. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2428680>
- Osterman, K. F. 2000. “Students’ Need for Belonging in the School Community.” *Review of Educational Research* 70:3, 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. 2015. Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164*, Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 221–245.
- Paju, P. 2016. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. *Vätöskirja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 108*, Tiede.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. *Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 115*, Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pakkanen, J. 2007. Kaappi. Teoksessa: K. Mustola & J. Pakkanen (toim.) *Sateenkaari-Suomi Seksualli- ja sukupuolivähemmistöjen historiaa*. Like, Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 15–16.
- Pappas, G. 2023. School Bullying and Cultural Otherness: Vulnerable Social Groups and Education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12:1, 59–94. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1223.03>
- Parente-Čapková, V. 2005. Nainen – kenen toinen? 1900-luvun alun uusi nainen sukupuolirajojen rikkojana. Teoksessa: O., Löytty (toim.) *Rajanylityksiä. Tutkimusreitit toiseuden tuolle puolen*. Gaudeamus, Tampere: Tampere-Paino Oy, 142–161.
- Park, L. S-C., Park, J.J. & Song, C. 2024. From otherness to belongingness: the role of co-ethnic relationships in Korean New Zealanders’ ethnic identity formation. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2024.2427522>
- Parker E. C. 2010. Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: An action research study. *Music Education Research*, 12:4, 339–352. <https://doi.org.ezproxy.ulapland.fi/10.1080/14613808.2010.519379>
- Patrikainen, E. 2014. Näkökulma ”Että mä oon normaali lapsi ja mä käyn normaalin koulun!” – Nuorten kokemuksia myöhään saadusta kehitysvammadiagnoosista. Teoksessa: *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*, 172–175. Tampere: SuomenYliopistopaino Oy.

- Peltola, M. 2021. Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education* 42:1, 97–112.
- Peltola, M. & Honkasalo, V. 2010. Monikulttuuriset perheet sukupolvisuhteina ja kontrollin kohteina. Teoksessa: A.-H. Anttila, K. Kuussaari & T. Puhakka (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkosto. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisosiain neuvottelukunta. Helsinki: Yliopistopaino, 119–131.
- Peltonen, E., Latvala, J. & Saresma, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat. Teoksessa: J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 17–55.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pesonen, H., Äikäs, A., Viljamaa, E., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., & Kärnä, E. 2023. Professionals' stories on supporting belonging for autistic children in Finnish early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491231212943>
- Pesonen, H., Nieminen, J. H., Vincent, J., Waltz, M., Lahdelma, M., Syurina, E. V., & Fabri, M. 2020. A socio-political approach on autistic students' sense of belonging in higher education. *Teaching in Higher Education* 28:4, 739–757. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1852205>
- Pesonen, H. 2016. Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Research Report 380, Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159852/senseofb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pietiläinen, M. & Toivola, J. 2023. Valtaosa lapsista kasvaa edelleen aviopariperheessä – avopareja aiempaa enemmän, uusperheitä vähemmän. *Tieto&trendit, Tilastokeskus* 11.1.2023.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2020. Inkluisio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*, Keuruu: Otavan Kirjapainopaikka Oy, PS-kustannus, 45–72.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2012. Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa: H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214, Turku: Painosalama Oy, 17–23.
- Pikkarainen, M., Hakala, J., & Kykyri, V.-L. 2019. ”Ulkopuolisuuden olo”: tapaustutkimus peruskoulun keskeyttäneiden romaninaisten koulukokemuksista. *Kasvatus*, 50:2, 120–135.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inkluisio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus*, 39:1, 39–49.
- Pirkanen, H., Eerola, P. & Jokinen, K. 2020. Nuorten aikuisten käsityksiä tulevaisuuden perheistä. Teoksessa: T. Valkendorff & E. Sihvonen (toim.) *Nuorten perheet ja läheissuhteet. Nuorten elinolot -vuosikirja 2020*, Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja nro 155, 127–142.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52:5, 497–509.

- Pittman, L. D., & Richmond, A. 2007. Academic and psychological functioning in late adolescence: the importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75, 275–290.
- Pivnick, L. K., Gordon, R. A. & Crosnoe, R. 2021. The Developmental Significance of Looks from Middle Childhood to Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 32:3, 1125–1139. <https://doi.org/10.1111/jora.12644>
- Plummer, R. S., Alter, Z., Lee, R. M., Gordon, A. R., Cory, H., Brion-Meisels, Reiner, J., Topping, K. & Kenney, E. L. 2022. "It's Not the Stereotypical 80 s Movie Bullying": A Qualitative Study on the High School Environment, Body Image and Weight Stigma. *Journal of School Health* 92:12, 1165–1176.
- Plummer, K. 2001. *Documents of Life, 2. An Invitation to a Critical Humanism*. London: Sage.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–24.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany (N.Y.): State University of New York Press.
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. 2016. The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14:1, 89–106.
- Puhl, R. M., Luedicke, J. & Heuer, C. 2011. Weight-Based Victimization Toward Overweight Adolescents: Observations and Reactions of Peers. *Journal of School Health* 81:11, 696–703. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x>.
- Puhl, R. M., & Heuer, C. A. 2009. The stigma of obesity: A review and update. *Obesity*, 17:5, 941–964. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1038/oby.2008.636>
- Pulkkinen, M. 2016. Salattu, suoritettu ja sanaton suru: Läheisen menettäminen kokonaisvaltaisena kokemuksena. Helsingin yliopisto.
- Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon. Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 166. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trükikoda, 145–156.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trükikoda, 103–117.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Printon Trükikoda, 61–74.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2014. Voimmeko rakentaa siltoja organisaatiotutkimuksen paradigmojen ylitse? *Hallinnon tutkimus* 33:4, 366–374.
- Pösö, T. 2004. *Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista*. Stakes, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 133. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rahko-Ravanti, R. 2016. Saamelaisopetus Suomessa. Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. Väitöskirja, *Acta Universitatis Lapponiensis* 332, Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. *Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu*. Tallinna: Arator.

- Rajala, K., Paukku, J. & Laine, K. 2015. Koulun tiloissa. Teoksessa: P. Harinen, V. Liikanen, A. Rannikko & P. Torvinen (toim.) Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES-tutkimuskeskus, 71–80.
- Rajala, S. & Blomerus, S. 2016. Katsaus aikuisten romanien koulutustaustoihin. Raportit ja selvitykset, 2015:8. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2016/katsaus_aikuisen_romanien_koulutustaustoihin.
- Rantala, J. 2013. ”Hän, joka ei edes osannut olla mies.” Keisari Elagabalus 200-luvun historiankirjoituksessa. Teoksessa: M.L. Hänninen (toim.) Vieras, outo, vihollinen. Toiseus antiikista uuden ajan alkuun. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 257–278.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä: kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 88. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rantonen, E. 2024. Traumasta puhuminen, kirjoittaminen ja etiikka. Pakolaisnaiset kertojina Henning Mankelin romaanissa Nimeltään Tea-Bag. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain, 21:4, 68–83. <https://journal.fi/avain/article/view/143556/98888?acceptCookies=1>
- Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silminnähdyn erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. Nuorisotutkimus, 2002:2, 3–17.
- Rastas, A. 2004. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa: A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Tampere: Tammer-Paino, 33–55.
- Rastas, A. 2005. Racializing categorization among young people in Finland. Nordic Journal of Youth Research, 13:2, 147–166.
- Rastas, A. 2019. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa: Haastattelun analyysi. Johanna Ruusuvaara, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Turenki: Vastapaino, 64–89.
- Redshaw, R. & McCormack, L. 2022. “Being ADHD”: a Qualitative Study. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 6(1), 20–28.
- Reynolds, M.C. & Ainscow, M. 1994. Children and Youth with Special Needs. Teoksessa: T. Husén & T.N. Postlethwaite (toim.) The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, 719–730.
- Ricœur, P. 1992. Oneself as Another. University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. 1993. Narrative Analysis. Canada: Sage.
- Riessman, C. K. 2005. Narrative in Social Work: A Critical Review Qualitative. Social Work, 4, 391–412.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riitaoja, A.-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Tutkimuksia 346. Helsinki: Unigrafia.
- Riitaoja, A.-L., Helakorpi, J. & Holm, G. 2019. Students negotiating the borders between general and special education classes: an ethnographic and participatory research study. European Journal of Special Needs Education, vol. 34:5, 586–600. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572093>
- Riley, K. 2019. Agency and belonging: What transformative actions can schools take to help create a sense of place and belonging? Educational & Child Psychology, 36:4, 91–103. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.91>
- Ringer, N. 2019. Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children’s Experiences and Understanding of Their ADHD. International Journal of Disability, Development and Education, 67:2, 208–224.

- Rodgers, R.F., Fischer, L.E., Laveway, K., Laws, K. & Bui, E. 2022. Fear of fatness and desire for thinness as distinct experiences: A qualitative exploration. *Eating Disorders*, 55:4, 530–540.
- Roffey, S., Boyle, C., & Allen, K. A. 2019. School belonging – Why are our students longing to belong to school? *Educational and Child Psychology*, 36:2, 6–8.
- Rogers, M., Bélanger-Lejars, V., Toste, J. R., & Heath, N. L. 2015. Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 20:4, 333–348.
- Rojola, L. 1996. Ero. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.) *Avainsanat*. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 159–178.
- Rokach, A. 2011. From loneliness to belonging: A review. *Psychology Journal*, 8, 70–81.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Teoksessa: E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 26–47.
- Rossi, L-M. 2023. Perhe- ja parisuhdekäsitysten päivitys 2000-luvulle. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 31:2, 226–232. <https://doi.org/10.30668/janus.115987>
- Rossi, L-M. 2015. *Muuttuva sukupuoli: seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. 2009. Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych.60.110707.163642>
- Ruusuvuori, J, Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2019. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: *Haastattelun analyysi*. Johanna Ruusuvuori, Pirjo, Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Turenki: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nokander & J. Ruusuvuori (toim.): *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Ryan, G.W. and Bernard, H.R. 2000. Data management and analysis methods. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., editors, *Handbook of qualitative research*, second edition. Sage, 769–802.
- Räisänen-Schröder, P. 2013. Kerettiläisiä, kapinallisia vai kurittomia alamaisia? Uskonnollisen toiseuden kategoriat 1500–1600-luvun Württembergissä. Teoksessa: M.L. Hänninen (toim.) *Vieras, outo, vihollinen*. Toiseus antiikista uuden ajan alkuun. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 232–254.
- Rämä, I. 2019. Kaikille yhteinen koulu voi onnistua! e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, nro 2/2019, 16–17. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/8>
- Römpötti, T. 2016. ”Tää on kaikki ihan sun parhaaks.” Koti, luokka ja sukupolvikonflikti elokuvassa *Paha perhe* (2010). *Lähikuva*, 4/2016, 45–64.
- Rönkä, A.R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M. & Taanila, A. 2017. Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth* 22:1, 93–106. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659>
- Saaranen, A. & Eskola, J. 2004. Narratiiveja narratiiveista. Teoksessa: J. Eskola & A. Koski-Jännes & E. Lamminluoto & A. Saaranen & M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopion yliopisto, Kuopio: Kuopio University Press, 143–162.
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa: K. Filander & M. Vanhalakka (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–66.

- Saavedra, A.C. 2022. Migrant children in a Chilean school: Habitus, discourses and otherness. *Journal of Sociology*, 58:3, 342–358.
- Said, E.W. 2012. *Orientalismi*. Helsinki: Gaudeamus. (suom. Kati Pitkänen, englanninkielinen alkuteos: *Orientalism* 1978).
- Salmela, M. & Uusiautti, S. 2016. How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 6:1, 43–55.
- Salminen, A.-L. 2015. Näkökulma Näkövammaisen nuoren osallistuminen. Teoksessa: *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*, 174–175. Tampere: SuomenYliopistopaino Oy.
- Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., & Lerkkanen, M.-K. 2022. Teacher-child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11:1, 38–67. <https://journal.fi/jecer/article/view/114006>
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Salo, A.-E. 2022. The Dynamic Layers of Socially Embedded Vulnerability in Preadolescence. How can support meet needs in famil and school contexts? Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja B, osa 603. Turku: Painosalama.
- Salo, U.-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164, 166–190.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37:4, 326–342.
- Saloviita, T. 2006b. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa: A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 120–151.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>, sähköinen materiaali.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. 2005. The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34:6, 619–628.
- Sari, M. 2012. Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41:1, 1–11.
- Sarvimäki, A. & Stenbock-Hult, B. 2009. *Hoitotyön etiikka*. Helsinki: Edita Prima.
- Savolainen, H. 2010. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Teoksessa: T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. Juva: PS-Kustannus, 137–154.
- Schuelka, M. & Engsig, T. 2020. On the question of educational purpose: Complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26:5, 448–465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Schuelka, M.J., Johnstone, C. Thomas, G. & Artilles, A. 2019. *The SAGE Handbook of inclusion and Diversity in Education*, London: SAGE Publication.
- Scott, S. 2007. *Shyness and Society: The Illusion of Competence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Scott, S. 2004. Researching shyness: a contradiction in terms? *Research Methods & Evaluation, Sage Journals*, 4:1, 99–105.

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikou-
lussa – Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista.
Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364. Jyväskylä:
Jyväskylä University Printing House.
- Sergejeff, J. 2023. Yhteisellä koulutiellä. Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tuke-
miseen ja poissaolojen vähentämiseen. Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto. Helsinki:
Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://peda.net/orivesi/opetussuunnitelmat/pkjt/yhteisel-la-koulutiella-kasikirja-perusopetuksen-oppilaiden-l-file/download/1675fe5378347f546b-47f37b4acacec3fb9523b6/Yhteisellä%20koulutiellä%20Käsikirja%20perusopetuksen%20oppilaiden%20läsnäolon%20tukemiseen%20ja%20poissaolojen%20vähentämiseen.pdf>
- Seta / Euroopan perusoikeusvirasto. 2024. 3. EU:n LHBTIQ-tutkimus. <https://seta.fi/2024/05/14/kolmas-eun-lgbtiq-tutkimus-julkaistiin-vakivalta-ja-hairinta-lisaantynyt/>
- Sievers, K. & Ståhlström, O. 1984. Alkusanat. Teoksessa: K. Sievers & O. Ståhlström (toim.) Rak-
kauden monet kasvot – Homoseksuaalisuudesta, ihmisoikeuksista ja vapautumisesta. Espoo:
Amer-yhtymä Oy, Weilin+Göösin kirjapaino, 7–11.
- Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Hel-
sinki: Tutkijaliitto.
- Siivola, S. 2020. Adoptio osa elämää – Kotimaisesti adoptoitujen kertomuksia. Väitöskirja, Rova-
niemi: Lapin yliopisto.
- Simola, H. (4.11.2022) Lukijan mielipide: Koulu luo kasvualustaa oppilaiden väliselle väkivallalle.
Helsingin Sanomat.
- Simonen, J., Kataja, K., Pirskanen, H., Holmila, M. & Tigerstedt, C. 2016. Kun vanhempi juo lii-
kaa – nuorten kokemukset ja voimavarat. Teoksessa M. Holmila, K. Raitasalo & C. Tigerstedt
(toim.) Sukupolvien sillat ja kasvamisen karikot – vanhemmat, lapset ja alkoholi. Helsinki:
Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 64–82.
- Skiba, R. 2014. The failure of zero tolerance. *Reclaiming Children & Youth*, 22:4, 27–33.
- Skinner, E.A. & Pitzer, J.R. 2012. Developmental dynamics of student engagement, coping, and
everyday resilience. Teoksessa: S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (toim.) *Handbook of
Research on Student Engagement*. Springer, 21–44. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skipper, Y. & Douglas, K. 2012. Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's
and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psy-
chology* 82(2), 327–339.
- Skinner, E.A. & Pitzer, J.R. 2012. Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping and
Everyday Resilience. Teoksessa: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie Edit (toim.)
Handbook of Research on Student Engagement. New York: Springer, 21–44.
- Slee, R., Corcoran, T. & Best, M. 2019. Disability studies in education – Building platforms
to reclaim disability and recognise disablement. *Journal of Disability Studies in Educa-
tion*, 1:2021, 3–13. https://brill.com/view/journals/jdse/1/1-2/article-p3_3.xml?ebody=pdf-63199
- Slee, R. 2014. Discourses of Inclusion and Exclusion: drawing wider margins. *Power and Educa-
tion*, 6:1, 1–11.
- Slee, R. 2013. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predispo-
sition? *International Journal of Inclusive Education*, 17:8, 895–907.
- Smith, T., Jacsok, S. & Jibum, K. 2016. Public Attitudes towards Homosexuality and Gay Rights
across Time and Countries. [https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/pub-
lic-attitu-des-nov-2014.pdf](https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/public-attitu-des-nov-2014.pdf)

- Smith, A. K., Rhee, S. H., Corley, R. P., Friedman, N. P., Hewitt, J. K., & Robinson, J. L. 2012. The magnitude of genetic and environmental influences on parental and observational measures of behavioral inhibition and shyness in toddlerhood. *Behavior Genetics*, 42:5, 764–777. <https://doi.org/10.1007/s10519-012-9551-0>
- Solberg, A. 2007. Hur förhåller sig barn till våld i hemmet? Teoksessa: M. Eriksson (toim.) Barn som upplever våld. Nordisk forskning och praktik. Stockholm: Gothia förlag, 25–38.
- Sotkasiira, T. 2015. Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 117–140.
- Sotkasiira, T., Heikkilä, M., Laakkonen, E. & Lehto, I. 2022. Johdanto: Haava metaforana, käsitteenä ja metodologisena lähestymistapana. Teoksessa: E. Laakkonen, T. Sotkasiira, I. Lehto & M. Heikkilä (toim.) Haavoilla – käsite ja kokemus. Aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin. Aikuiskasvatuksen 54. vuosikirja, SoPhi: Jyväskylän yliopisto, 6–29.
- Souto, A.-M. 2022. Rasismi ja nuorten koulutuspolut. Teoksessa: M. Lanan & T. Kiilakoski (toim.) Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Tampere: Vastapaino, 231–258.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Souto, A.-M. 2010. ”Meidän koulussa ei ole rasismia” Hmmm...en usko. Teoksessa: P. Harinen, T. Sotkasiira & J. Ronkainen (toim.) Meille saa tulla. Tampere: Juvenes Print, Tampereen Yliopistopaino Oy, 11–12.
- Spratt, T. J. R. 2023. Understanding ‘fat shaming’ in a neoliberal era: Performativity, healthism and the UK’s ‘obesity epidemic’. *Feminist Theory*, 24:1, 86–101.
- Spišák, S., Vihlman, M., Ala-Kapee, M., & Löfman, V. 2022. ”Haluaisin itse olla vain hetero.”: Poikien ja nuorten miesten homouhuoli seksuaalivientapalveluun lähetetyissä kysymyksissä. *Nuorisotutkimus*, 40:4, 43–58. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9125704>
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L.-C. & Hyden, M. 2014. What is Narrative Research? Research Methods Series, Graham Crow, University of Edinburgh.
- Squire, C. 2008. Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa: M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) Doing Narrative Research, London: Sage, 41–63.
- Staff, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., de Swart, F. Imeraj, L., van den Hoofdakker, B. & Luman, M. 2022. Teacher Feedback, Student ADHD Behavior, and the Teacher-Student Relationship: Are These Related?, *School Mental Health* 15, 287-299.
- Stafford-Brizard, K. B. 2016. Nonacademic skills are the necessary foundation for learning. *Education Week*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/07/21/nonacademic-skills-are-the-necessary-foundation-for.html>
- Stanley, Liz & Wise, Sue, 1993. *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist Research*. London: Routledge & Kegan Paul, 163–69.
- Steinby, L. 2009. Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa: S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden seura, Tietolipas 226, 238–280.
- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. 2014. Infants, Family Day Care and the Politics of Belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46:2, 171–186. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0110-0>.
- Strings, S. 2019. *Fearing the Black Body. The Racial Origins of Fat Phobia*. New York University Press.

- Stålström, O. & Ross, M. W. 1984. Ihmissuhteet, elämäntavat ja identiteetit. Teoksessa: K. Sievers & O. Ståöström (toim.) Rakkauten monet kasvot – Homoseksuaalisuudesta, ihmisoikeuksista ja vapautumisesta. Espoo: Amer-yhtymä Oy, Weilin+Göösin kirjapaino, 38–83.
- Suhonen, S. 2015. Sukupuolen määrittelyn käytännöt ja itsenään elämisen mahdollisuudet. Teoksessa: M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jänntti (toim.) Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014. Tampere: SuomenYliopistopaino Oy, 178–186.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto. 2019. Selvitys opettajien perehdytyksestä. https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Suoranta, J. 2008. Haaratuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopisto. https://www.researchgate.net/publication/29678780_Haaratuvien_metodologioiden_puutarhassa_Kasvatus-ja_yhteiskuntatieteiden_metodologisia_kysymyksiä
- Sutela, K. 2022. Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa. PS-kustannus, Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L. 2018. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 221–230.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.
- Syrjämäki, M. 2019. Leikkien, havainnoiden, kannatellen – Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 59. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Taavetti, R. 2015. ”Olis siistiä jos ei tarttis määritellä...” Kuriton ja tavallinen sateenkaarinuoruus. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 81. Hybridit & Seta, Seta-julkaisuja 24.
- Tajfel, H., Turner J.C. 2004. The social identity theory of intergroup behavior. Teoksessa: J.T.J.J. Sidanius (toim.) *Political Psychology: Key Readings*. New York: Psychology Press, 276–293.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-Kustannus, 13–44.
- Takala, M. (2016a). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa: M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä, 13–21. Gaudeamus.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 207. Helsinki: Hakapaino.
- Tarvainen, K., Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2020. Lapset, nuoret ja perheet tilastoissa. Teoksessa: T. Valkendorff & E. Sihvonen (toim.) Nuorten perheet ja läheissuhteet. Nuorten elinolot -vuosikirja, Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Turku: Hansaprint, 21–63.
- Taylor, S. 2012. 'One Participant Said ...': The Implications of Quotations from Biographical Talk. *Qualitative Research*, 12:4, 388–401.
- Taylor, G.W. and Ussher, J.M. 2001: Making sense of S&M: a discourse analytic account. *Sexualities* 4, 293–314.

- Tervasmäki, T. 2022. Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inklusiokäsityksestä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, vammaistutkimuksen teemanumero 2022:32, Niilo Mäki-säätiö, 11–32.
- Teräs, M & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 2:2014, 84–95.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2001. Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventtiosta Helsingin ala-asteen kouluissa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 14: 2001.
- Thayer-Bacon, B. & Bacon, C. S. 1996. Caring Professors: A Model. *The Journal of General Education*, 45:4, 255–256.
- Therborn, G. 2014. Eriarvoisuus tappaa. Tampere: Vastapaino.
- Thomas, G. 2013. A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39:3, 473–490.
- Thompson, J. K., & Stice, E. 2001. Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 181–183. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1111/1467-8721.00144>
- Thorne, B. 1993. *Gender Play – girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiitinen, L. & Harrikari, T. 2022. Normaalin ja epänormaalin rajapinnoilla: lapsuuden kategorioiden historiallisesta analyysistä. Teoksessa: K. Vehkalahti, E. Jouhki, S. Lipkin, J. Sitomanie-mi-San & T. Kuokkanen (toim.) *Matkaopas lapsuuden historian tutkimukseen: monitieteisiä näkökulmia ja menetelmiä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Historiallisia tutkimuksia 288, 423–451. <https://doi.org/10.21435/ht.288>
- Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa: Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9–21.
- Timonen, J. 2013. *Todellisuudesta toiseen. Identiteetin rakentuminen uskonnollisista yhteisöistä irtautuneiden elämäkertomuksissa*. Väitöskirja. Kultaneito XII, Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Timonen, H. 2009. *Omin sanoin. Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen*. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 133.
- Toivanen, M. 2014a *Negotiating home and belonging. Young Kurds in Finland*. Väitöskirja, *Annales Universitatis Turkuensis B* 389, University of Turku.
- Toivanen, M. 2014b. *The Visual Lexica of (National) Belonging and Non-belonging in the Accounts of Young Kurds in Finland*. *Nordic Journal of Migration Research*, 4:4, 192–200.
- Toiviainen, S. 2021. *Suhteisia elämänpolkuja – yksilöiden elämänhallintaa? Koulutuksen ja työn marginaalissa olevien nuorten toimijuus ja ohjaus*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 160. Painettu kirja on julkaistu vuonna 2019.
- Tolonen, T. 2001. *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Gaudeamus, Helsinki.
- Thomazet, S. 2009. *From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? The International Journal of Inclusive Education*, 13:6, 553–563.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. *Sorrettujen jälkeen. Freiren kriittistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista*. Tampere: Vastapaino, 211–237.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosa-kehittäjä Tammi.

- Turmel, A. 1998. Childhood and normalcy: Classification, numerical regularities, and tabulations. *International Journal of Educational Research*, 27:8, 661–672. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00004-4)
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttisfenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, Vaajakoski: Kirjaksi.net, 64–84.
- Tökkäri, V. 2012. Käsittämätöntä! Mielekkyyden luomisen keinot ja funktiot työyhteisön kertomuksissa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Lapponiensis* 227. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemukuskertomusten tuottamisprosessina. Väitöskirja. *Suomen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 797, Helsinki: Hakapaino.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Väitöskirja, *Acta Universitatis Tamperensis* 2289, Tampere: Tampere University Press.
- UNICEF. 2021. Yhteenveto. Hyvän elämän ja arjen ainekset. Suomen UNICEFin kysely 13–18-vuotiaille nuorille. <https://unicef.studio.crasman.fi/pub/Kuvat/Kampanjat/2021-nakyyviin/UNICEF-nakyyviin-kysely-suomalaisille-nuurille-2021.pdf>
- Vaahensalo, E. 2021. Samanlaista toiseuttamista, erilaisia toisia. Toiseuttavan verkkokeskustelun muodot anonyymeissä suomenkielisissä verkkokeskusteluissa. *Media & Viestintä*, 44 (2021): 3, 1–29.
- Valokivi, H. 2004. Lainrikkojan ääni auttamisjärjestelmässä. Teoksessa: A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta*. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. *Gaudeamus*, Tampere: Tammer-Paino, 115–133.
- Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihonko, M. 2022. Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, Niilo Mäki-säätiö, 32:2.
- van Rijn-van Gelderen, L., Bos, H., & Gartrell, N. 2015. Dutch adolescents from lesbianparent families: How do they compare to peers with heterosexual parents and what is the impact of homophobic stigmatization? *Journal of Adolescence* 40, 65-73.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. 2013. On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration* 23:3, 263–280.
- van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G. & Oostdam, R. J. 2021. Teachers' Experiences with Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. *Journal of Early Adolescence*, 41:1, 43–69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkakoski, T. 2006. Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa: A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 237–264.
- Vehkakoski, T., Teittinen, A. & Vehmas, S. 2012. ADHD ja moraalinen vastuu. Teoksessa: H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määritelmistä*. Juhlakirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214. Turku: Painosalama Oy, 243–257.

- Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa: R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekojä ja yhdessä tekemistä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 22, 125–148.
- Velleman, J. D. 2003. Narrative Explanation. *The Philosophical Review*, 112:1, 1–25.
- Vihtari, K. 2021. Aikuislukio opintopolun ja työuran edistäjänä. *Kerronnallinen tutkimus aikuislukiosta valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoista*. Väitöskirja. Rovaniemi: Acta electronica Universitatis Lapponiensis 318. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-278-8>.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. PS-Kustannus, Juva: WS Bookwell Oy.
- Vilkko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, 81–98.
- Virokannas, E., Liuski, S., & Kuronen, M. 2020. The contested concept of vulnerability – A literature review. *European Journal of Social Work*, 23:2, 327–339.
- Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18:1, 17.
- Väestöliitto, 2017. FINSEX Asenteet. <https://www.vaestoliitto.fi/artikkelit/finsex-seksuaaliasenteet/>
- Väyrynen, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukarinen. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen, 12–29. PS-kustannus.
- Walker, S., & Graham, L. 2021. At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25:8, 896–913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Walker, C. O. & Greene, B. A. 2009. The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*, 102:6, 463–471.
- Waltz, M. 2005. Reading case studies of people with autistic spectrum disorders: a cultural studies approach to issues of disability representation. *Disability & Society*, 20:4, 412–435.
- Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using Narrative Inquiry as a Research Method. An Introduction in Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Learning and Teaching. New York: Routledge.
- Wendell, S. 1996. *The rejected body: feminist philosophical reflection on disability*. London: Routledge.
- Westinen, E. 2019a. Kuulumisen ja etnisyyden neuvottelua monimuotoisessa suomiräpissä. Teoksessa: V. Sykäri, I. Rantakallio, E. Westinen & D. Cvetanović (toim.). Hiphop Suomessa: puheenvuoroja tutkijoilta ja tekijöiltä. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 219. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 232–267.
- Westinen, E. 2019b. ”Hassan Maikal, aina paikal”: vloggaaminen, kuulumisen ja intersektionaalisuus. *Nuorisotutkimus*, 37:2, 53–69.
- Whiting, E. F. & Nash, S. 2023. 'Be yourself, but don't be weird': conformity, performance and contradictions in early adolescent students' advice for belonging at school. *Journal of Youth Studies*, <https://www.tandfonline.com/loi/cjys20>
- Widdershoven, G. A. M. 1993. *The Story of Life. Hermeneutic Perspectives on the Relationship Between Narrative and Life History*. Teoksessa: R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The Narrative Study of Lives*, 1. Newbury Park, London and New Delhi: SAGE Publications.

- Wihersaari, J. 2011. *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Väitöskirja. Tampere University Press.
- Williams, K. 2007. Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
- Virat, M., Leoni, V. & Archambault, I. 2023. Teachers' compassionate love, teachers' esteem and students' attitudes towards the justice system: The mediating role of school belonging. *European Journal of Developmental Psychology*, 20:2, 287–306. <https://www.tandfonline.com/ezproxy.ulapland.fi/doi/pdf/10.1080/17405629.2022.2087627?needAccess=true>
- Wolcott, H. F. 1994. *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis and Interpretation.* Sage, Thousand Oaks.
- Wood, N., and L. Waite. 2011. "Editorial: Scales of Belonging." *Emotion, Space and Society*, 4:4, 201–202. doi:10.1016/j.emospa.2011.06.005.
- Woods, D. R. 2008. "When Rewards and Sanctions Fail: A Case Study of a Primary School Rule-breaker." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21:2, 181–196. <https://doi.org/ezproxy.ulapland.fi/10.1080/09518390701868979>
- Wu, Y., Fang, M., Wu, J., Chen, Y. & Li, H. 2022. Shyness and School Engagement in Chinese Suburban Preschoolers: A Moderated Mediation Model of Teacher–Child Closeness and Child Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 4270. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074270>
- Xie, Y., Fan, Y. & He, J. 2023. Perceived appearance, body shape and adolescent academic achievement: Evidence from Chinese middle school. *British Educational Research Association* 49:4, 1–19.
- Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., Efron, D., & Sciberas, E. 2020. Student–teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community-based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275–284.
- Zimbardo, P. G. 1982. Shyness and the stresses of the human connection. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects.* New York: Free Press, 466–481.
- Yesilova, Katja. 2009. *Ydinperheen politiikka.* Helsinki: Gaudeamus.
- Young S, Adamo N, Ásgeirsdóttir BB, Branney P, Beckett M, Colley W, Cubbin S, Deeley Q, Farrag E, Gudjonsson G, Hill P, Hollingdale J, Kilic O, Lloyd T, Mason P, Paliokosta E, Pecherla S, Sedgwick J, Skirrow C, Tierney K, van Rensburg K. & Woodhouse E. 2020. Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit / hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry*, 20:404, 2-27.
- Younger, A., Gentile, C., & Burgess, K. 1993. Children's perceptions of social withdrawal: Changes across age. *Teoksessa: K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (toim.) Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood.* Lawrence, NJ: Erlbaum, 215–235.
- Yrjänäinen, S., & Ropo, E. 2013. *Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen.* Teoksessa: E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä.* Tampere: Tampere University Press, 17-46.
- Yuval-Davis, N. 2011. *The politics of belonging. Intersectional contestations,* London: Sage Publications.
- Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the Politics of Belonging. *Patterns of Prejudice* 40:3, 197–214.
- Äärelä, T. 2012. "Aika paljollon vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla.": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61671/%c3%84%c3%a4rel%c3%a4_actaE_105pdfA.pdf?sequence=5&isAllowed=y

LIITE 1

ALKUPERÄINEN KIRJOITUSPYYNTÖ

Hei, Sinä 18–29-vuotias nuori aikuinen!

Teen väitöskirjatutkimusta toiseuden, erilaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksista koulussa. Tarkoitukseni on tarkastella, miten toiseus rakentuu koulussa nuorten aikuisten omakohtaisissa kokemuksissa. Tarkastelen myös toiseuden kokemukselle annettuja merkityksiä.

Pyydän Sinua mukaan tutkimukseeni ja jakamaan oman arvokkaan kokemuksesi tärkeästä aiheesta. Toivon kertomuksia, kirjoitettuna, haastatteluna tai äänitiedostona, Sinulta, joka olet kokenut toisenlaisuutta, vierautta ja jopa vääränlaisuutta syystä tai toisesta peruskouluaikoinasi. Erilaisuus voi olla näkyvää tai näkymätöntä. Pyydän sinua kertomaan tarinasi, jossa kuvaat mahdollisimman monipuolisesti kokemuksiasi siitä, miten erilaisuutesi on koulumuistoissasi muodostunut. Kerro minulle kokemuksistasi otsikolla: **”Minun tarinani toisenlaisena”**.

Kerro, mikä sai sinut tuntemaan itsesi toisenlaiseksi, poikkeavaksi juuri kouluyhteisössäsi. Mitkä tekijät kokemustasi edesauttoivat? Kuvaile omaa käsitystäsi erilaisuudestasi. Kuvaile tilanteita, joissa koit tulevasi kohdeelluksi toisin kuin muut. Miksi koit ulkopuolisuutta? Kerro niistä kohtaamisen ja suhtautumisen tavoista, joita olisit toivonut. Mitä koulussa olisi mielestäsi voitu tehdä toisin? Tarvitsitko selviytymiskeinoja ja millaisia? Kerro, mitä tunsit. Kuvaile, millaisena näet oman paikkasi yhteiskunnassa, sen jäsenenä. Koetko olevasi osa jotakin tai ulkopuolella jostakin ja miksi? Millaisena näet tulevaisuutesi? Kerro muita ajatuksia, joita haluat nostaa esiin.

Kirjoita myös taustoistasi. Kerro ikäsi, perheestäsi, ystävästäsi ja harrastuksistasi sekä niistä poluista, joita elämäsi on kulkenut peruskoulusta näihin päiviin asti.

Käsittelen kaikki kirjoitukset luottamuksellisesti, takaan nimettömyyden eikä yksittäistä henkilöä voi tunnistaa tutkimuksessani. Lähettämällä kirjoituksesi tai tallenteesi, tai osallistumalla haastatteluun ilmoitat suostumuksesi osallistua tutkimukseeni. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen.

Sinulla on mahdollisuus osallistua tutkimukseeni myös haastatteluna tai äänitallenteella, jos koet suullisen kerronnan miellyttävämpänä vaihtoehtona. Kerro kiinnostuksestasi haastatteluun, lähetä kirjoitelmasi sähköpostiin tai äänitallenteesi minulle linkkinä OneDriveen: <https://support.microsoft.com/fi-fi/office/tiedostojen-jakaminen-onedriveen-avulla-4e871e9a-4cb7-4c66-8b38-d2ee590532c2> (Sinulla on oltava myös Microsoft-tili, jotta voin vastaanottaa sen.) tai WeTransferin kautta: <https://kotimikro.fi/internet/laheta-isoja-tiedostoja-netissa>.

Sähköpostiosoitteeni on: smyllyne@ulapland.fi. Palauta kertomuksesi **30.8.2021 mennessä**. Annan mielelläni lisätietoja ja tarkennuksia s-postitse. Voin myös lähettää tämän halutessasi sähköpostiisi.

Sinun tarinasi on arvokas ja merkityksellinen kerrottavaksi, niin tutkimukseni kannalta kuin yksilöiden arvostavan kohtaamisen vuoksi, kaikkien niiden toiseutta kokevien, jotka tulevat Sinun jälkeesi. Haluathan kertoa tarinasi, jotta pääsen tutkimuksessani eteenpäin?

Jään mielenkiinnolla ja jo etukäteen kiitollisena odottamaan kertomustasi.

Susanna Myllyneva,

Väitöskirjatutkija, Lapin yliopisto

smyllyne@ulapland.fi

LIITE 2

FORMS-LOMAKKEEN KYSYMYKSET

Hei.

Olen väitöskirjatutkija Susanna Myllyneva Lapin yliopistossa. Teen tutkimusta toiseuden, erilaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksista koulussa. Tarkoitukseni on tarkastella, miten toiseus rakentuu ja ilmenee koulussa aikuisten omakohtaisissa kokemuksissa. Tarkastelen myös toiseuden kokemukselle annettuja merkityksiä.

Pyydän Sinua mukaan tutkimukseeni ja jakamaan oman arvokkaan kokemuksesi tärkeästä aiheesta. Pyydän sinua kertomaan tarinasi, jossa kuvaat mahdollisimman monipuolisesti kokemuksiasi siitä, miten erilaisuutesi on koulumuistoissasi muodostunut. Kaikki tässä tutkimuksessa kerätty aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonymisti. Lähettämällä kirjoituksesi tällä lomakkeella tai osallistumalla haastatteluun, ilmoitat suostumuksesi osallistua tutkimukseeni. Aineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen.

Kiitän jo etukäteen osallistumisestasi tutkimukseeni, jonka avulla tuotetaan tietoa toiseuden kokemusten tarkasteluun, arvostavan kohtaamisen ja osallisuuden tukemiseen. Sinun tarinasi on arvokas ja merkityksellinen kerrottavaksi.

Sinulla on mahdollisuus vastata tutkimukseen viikon ajan eli 3.10.2021 asti.

Annan mielelläni lisätietoja ja tarkennuksia s-postitse: smyllyne@ulapland.fi

*) Pakollinen vastaus

Kerro, mikä sai sinut tuntemaan itsesi toisenlaiseksi, erilaiseksi, ulkopuoliseksi kouluyhteisössä. *

Mitkä tekijät kokemustasi edesauttoivat? Mitä tapahtui? *

Kuvaile omaa käsitystäsi erilaisuudestasi. *

Kerro niistä kohtaamisen ja suhtautumisen tavoista, joita olisit toivonut. Mitä koulussa olisi voitu tehdä toisin? *

Kuvaile, millaisena näet itsesi yhteiskunnan jäsenenä. Koetko olevasi osa jotakin tai ulkopuolella jostakin ja miksi? *

Kerro muita ajatuksia, joita haluat nostaa esiin.

Kerro ikäsi. *

Kerro sukupuolesi. *

Olisitko kiinnostunut kertomaan lisää kokemuksistasi haastattelussa? Jos olet, voit kirjoittaa tähän yhteystietosi, niin otan sinuun yhteyttä.

LIITE 3

HAASTATTELUN TEEMARUNKO

1) Kerro, mikä sai sinut tuntemaan itsesi erilaiseksi, toisenlaiseksi, ulkopuoliseksi juuri koulu yhteisössäsi. Tulisiko mieleesi jokin konkreettinen tilanne, kerro.

2) ERILAISUUDEN TUNTEEN RAKENTAJAT

Mikä synnytti, edisti ja vahvisti erilaisuuden kokemustasi?

Mitä tapahtui?

Miten sinut kohdattiin? (huom. muut oppilaat, opettajat)

3) OMA KÄSITYS ERILAISUUDESTASI

Mikä/mitkä asiat tekivät sinut erilaiseksi suhteessa toisiin?

Kuivaila tilanteita/kerro esimerkkejä, joissa koit erilaisuutta.

Miltä sinusta tuntui kyseisissä tilanteissa?

Oliko joku/jotkut, jotka hyväksyivät erilaisuutesi? Miten se näkyi?

4) NORMAALISTA JA NORMAALIUDESTA

Koivtko, että koulussa vallitsi normaaliuden vaatimus?

Millainen oli/on mielestäsi normaali oppilas?

Poikkiesitko mielestäsi siitä?

Oliko koulussa mielestäsi muita ”poikkeavia”? Millaisia he olivat?

5) TOIVOTUT KOHTAAMISEN JA SUHTAUTUMISEN TAVAT

Mitä koulussa olisi mielestäsi voitu tehdä toisin?

Mitä on mielestäsi arvostava/hyväksyvä kohtaaminen?

Millä tavoin/keinoin tällaiseen olisi mahdollista päästä?

Koivtko itse arvostavaa kohtaamista? Miten se näkyi?

6) YHDENVERTAINEN KOULUYHTEISÖN JÄSENYYS / ULKOPUOLISUUS

Koitko olevasi osa kouluyhteisöä?

Olitko mukana?

Mikä esti sinua olemasta osa kouluyhteisöä? (muut oppilaat, opettajat)

Vaikuttiko erilaisuutesi ulkopuolisuuden tunteeseesi?

Oliko koulu mielestäsi yhdenvertainen ja kaikille yhteinen? Osaatko kertoa, miten se näkyi.

Haittasiko erilaisuutesi koulunkäyntiäsi? Miten?

7) SELVIYTYMINEN

Tarvitsitko selviytymiskeinoja? Millaisia?

Oliko sinulla tukiverkosta/tukevia ihmisiä?

Mitä ajattelet erilaisuudestasi tänään? Mitkä/ketkä olivat parasta tukeasi?

8) Jos sinulla olisi kaikki valta muuttaa asioita, mitä asioita muuttaisit koulussa?

9) KERRO MUITA AJATUKSIA, JOITA HALUAT NOSTAA ESIIN.