

”Meidän täytyy tietää siitä, koska se on osa meitä, meidän kotimme”

Turvapaikanhakijoiden antamia merkityksiä Suomen historialle

Tuomas Manninen

Pro gradu – tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Suvi Lakkala
Lapin yliopisto
2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *”Meidän täytyy tietää siitä, koska se on osa meitä, meidän kotimme”*

Turvapaikanhakijoiden antamia merkityksiä Suomen historialle

Tekijä: Tuomas Manninen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu – työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 70 + 4 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää turvapaikanhakijoiden antamia merkityksiä Suomen historialle. Halusin tutkia, millaisia merkityksiä turvapaikanhakijat antavat Suomen historialle ja mitä mieltä he olivat heille pidetystä Suomen historian opetuspaketista. Tavoitteena on antaa ääni turvapaikanhakijoille ja saada samalla lisätietoa esimerkiksi kotouttamistoimien edistämismahdollisuuksista Suomen historian opiskelun kautta.

Tutkimuksen toteutin esittämällä tutkimukseen osallistuville turvapaikanhakijoille Suomen historian opetuspaketin, jonka jälkeen osallistuneita haastateltiin tulkin välityksellä. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän turvapaikanhakijaa, jotka olivat asiakkaina eräässä vastaanottokeskuksessa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja. Tämän jälkeen analysoin aineiston laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimukseni aineistosta selvisi, että turvapaikanhakijoille Suomen historia oli merkityksellistä. Aineistosta nimesin lopulta kaksi pääteemaa. Ensimmäiseksi teemaksi nimesin turvapaikanhakijoiden antamat merkitykset Suomen historiaa kohtaan. Heidän antamat merkitykset Suomen historiaa kohtaan jaoin kolmeen kategoriaan, joita olivat kotoutuminen, identiteetti ja toivo. Toiseksi pääteemaksi nimesin historianopetuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet. Niitä olivat tietolähteet, historianopetukseen liittyvät toiveet, historianopetukseen liittyvät haasteet ja kiinnostuksen syyt.

Avainsanat: turvapaikanhakija, kotoutuminen, vastaanottokeskus, turvapaikka-prosessi, historianopetus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: X

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Suomalainen vastaanottokeskusjärjestelmä	7
2.1 Turvapaikanhakija vastaanottokeskuksessa	7
2.2 Maahanmuutto Suomessa	10
3 Historian opetus monikulttuurisessa ympäristössä	12
3.1 Historia kompassina elämään ja yhteiskuntaan.....	12
3.2 Historiatietoisuus ja kulttuurisensitiivisyys historian opetuksessa	13
3.3 Interkulttuurinen kompetenssi kotoutumisen edistäjänä.....	17
3.4 Kotiutuminen uuteen kotimaahan	21
3.5 Historian opetuksen ja identiteetin kehittymisen välinen yhteys	25
4 Tutkimuksen toteutus	27
4.1 Menetelmälliset valinnat	27
4.1.1 Tutkimuksen taustafilosofia ja metodologia.....	27
4.1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	29
4.2 Aineiston keruu	30
4.2.1 Haastattelut.....	32
4.2.2 Aineiston analyysi.....	33
4.2.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	40
5. Tutkimustulokset	43
5.1 Suomen historian merkitys turvapaikanhakijoille.....	43
5.2 Suomen historian opetuksen toteutus	48
5.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	53
6. Pohdinta	59
Lähteet	64
Liitteet	71

1 Johdanto

Työ- ja elinkeinoministeriö on julkaissut Valtion kotouttamisohjelman vuosille 2016-2019 ja valtioneuvoston periaatepäätöksen Valtion kotouttamisohjelmasta. Yksi tavoitealue kotouttamisohjelmassa on tehostaa kotouttamista poikkihallinnollisesti. Tehokkaalla alkuvaiheella todetaan olevan hyvät edellytykset turvapaikansaaneiden kotoutumisen edistämiseen. Ohjelman tavoitteisiin pyritään pääsemään tarjoamalla jokaiselle maahan muuttavalle yksilöllistä ja tarkoituksenmukaista alkupalvelukokonaisuutta, johon kuuluu vahvat neuvonnan ja ohjauksen palvelut, sekä yksilöllinen kotoutumispolku. Kotoutumispolun keskeisinä sisältöinä ovat työkäisen maahanmuuttajan kohdalla kieliopintoja, yhteiskuntatietoutta ja työelämään valmistavat koulutukset. Tällä hetkellä ensimmäisiä kotoutumissuunnitelmia tehdään TE-toimistossa 7000-8000 vuodessa.

Kotouttamisohjelmien ongelma on, että ne laaditaan jo turvapaikan saaneille. Tämä tarkoittaa turvapaikanhakijoiden olleen Suomessa mahdollisesti jopa 3 vuotta, jonka jälkeen vasta kotouttamistoimet vasta aloitetaan. Tämä sai minut pohtimaan, miten turvapaikanhakijoiden sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin voitaisiin tukea jollain tavalla jo alkuvaiheessa.

Työ- ja elinkeinoministeriön kotouttamisohjelman keskeisinä sisältöinä on työkäisen maahanmuuttajan kohdalla kieliopintoja, yhteiskuntatietoutta ja työelämään kouluttautumista. Tätä yhteiskuntatietoutta voisi kehittää jo turvapaikkaprosessin aikana samanlailla kuin kieliopintojakin pyritään kehittämään. Tämä sai minut kehittämään Suomen historian opetuspakettia turvapaikanhakijoille, koska haluan antaa tietoa ja tukea turvapaikkaprosessissa olevia turvapaikanhakijoita.

Tutkin pro gradu -työssäni turvapaikanhakijan Suomen historian opetusta osana kotouttamistoimia. Olen tehnyt Suomen historian opetuspakettia turvapaikanhakijoille yhdessä Merja Paksuniemen kanssa. Tutkimuksessani käytän hyödyksi meidän yhdessä tekemäämme opetuspakettia. Esitin opetuspaketin turvapaikanhakijoille, minkä jälkeen haastattelin turvapaikanhakijoita koskien heidän omia

kokemuksiaan Suomen historiaa kohtaan. Tutkimuksessa haluan selvittää millaisia merkityksiä turvapaikanhakijat antavat Suomen historialle. Tavoitteena oli myös selvittää, mitä mieltä he olivat heille esitetystä historian opetuspaketista.

Turvapaikanhakijat ja heidän kotoutumisensa ovat olleet suuresti esillä mediassa vuoden 2015 ”pakolaisvyöryn” jälkeen. Esimerkiksi tutkimustietoa kotouttamisprosessien onnistumiseen liittyen on vain vähän ja kotouttamisprosessien sanotaan keskittyvän liikaa työllistymiseen ja kielen oppimiseen, kun taas kotoutujat haluaisivat olla merkityksellinen osa suomalaista yhteiskuntaa. Kotouttamisen kannalta tärkeää olisi myös selittää suomalaista kulttuuria, sekä yhteiskunnan normeja ja arvoja ja panostaa koulutukseen jo vastaanottokeskusaikana. Koulutus ei saisi myöskään olla pelkkiä kieliopintoja. Esimerkiksi Eduskunnan tarkastusvaliokunnan mietinnössä todettiin kotouttamistoimien epäonnistuvan ja epäonnistumisen johtuvan muun muassa pitkästä turvapaikkaprosessista, jonka aikana kotouttamistoimia ei vielä aloiteta. Tämän seurauksena kotouttaminen voi jopa vaikeutua, kun kotouttaminen alkaa jopa vuosia myöhässä. (OAJ 2018; Yle 2018; Eduskunta 2019.)

Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta (17.6.2011/746, 29§) ei määrittele kyseenomaisille henkilöille annettavan koulutuksen määrää tai laatua. Lain 29§:n mukaan ”Muussa vastaanottokeskuksessa kuin kauttakulkukeskuksessa on järjestettävä työ- ja opintotoimintaa kansainvälistä suojelua hakevan ja tilapäistä suojelua saavan omatoimisuuden edistämiseksi.” Käytännössä tämä opetus on suomen kielen opetusta, jossa viikkotuntimäärä on hyvin vähäinen ja jossa opettajan pätevyyttä ei ole määritelty.

Keräsin aineiston erään niin sanotun odotusajan vastaanottokeskuksen asiakailta, jotka olivat jo olleet turvapaikanhakuprosessissa vähintään 6 kuukautta. Odotusajan vastaanottokeskus on nimitys vastaanottokeskukselle, johon turvapaikanhakijat siirretään odottamaan turvapaikkapäätöstään. Vastaanottokeskukset, jotka vastaanottavat turvapaikanhakijat, kun he saapuvat Suomeen, ovat nimeltään transit-yksiköitä, joista asiakkaat pääsääntöisesti siirretään odotusajan

vastaanottokeskuksiin odottamaan turvapaikkapäätöstä. Odotusajan vastaanotokeskuksesta uskoin saavani kokonaisvaltaisempaa palautetta haastatteluissa, koska tutkittavat olivat olleet jo Suomen turvapaikkaprosessissa pidemmän aikaan verrattuna transit-yksiköiden turvapaikanhakijoihin.

Toivon, että tutkimustuloksista olisi hyötyä maahanmuuttoviranomaisille, jotka suunnittelevat turvapaikanhakijoiden integroitumista yhteiskuntaan. Tulosten kautta aihetta voisi myös tutkia lisää. Lisäksi tutkimuksen avulla saa arvokasta tietoa myös opetuspaketista, mitkä asiat turvapaikanhakijat kokevat tärkeäksi tietää ja millä tavalla heidän mielestään tulisi asiat opettaa.

Euroopan unionin koulutuksen seurantakatsauksessa kerrotaan, kuinka Suomessa on vain alle 3% ensimmäisen tai toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaita, mikä on Euroopan unionissa yksi pienimmistä määristä. Kotouttamistoi-miin varsinkin turvapaikkaprosessin aikana olisikin nyt hyvä panostaa, koska turvapaikanhakijoiden määrä Suomessa on verrattain pieni. PISA-tuloksissa on nähtävissä, kuinka maahanmuuttajalapsilla on selvästi heikommat tulokset keskimääräisesti, kuin muilla lapsilla. Seurantakatsauksessa painotetaan, kuinka koulutuksen avulla myös yhteisten arvojen ymmärtäminen ja arvostaminen lisääntyy ja näin kotoutuminen on helpompaa. Raportissa maahanmuuttajataus-taisten lasten integroiminen koulujärjestelmään tapahtuisi muun muassa kielitai-don tukemisella, henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla, henkilökunnan koulut-tamisella ja vanhempia tukemalla. (Euroopan Unioni 2017.) Samaa seurantakat-sauksen painotusta koulutuksen tärkeydestä voisi soveltaa myös aikuisiin turva-paikanhakijoihin ja heidän kotoutumisensa edistämiseen. Turvapaikanhakupro- sessin aikana tehdyllä koulutuksella voisi vahvistaa yhteisten arvojen ymmärtä-mistä ja niiden arvostamisen tärkeyttä.

Tutkimukseni keskittyikin nimenomaan aikuisiin turvapaikanhakijoihin ja tutkin, millaisia merkityksiä turvapaikanhakijat antavat Suomen historialle ja sen opiske-lulle. Tavoitteena on näin saada lisätietoa, jonka avulla vanhempia ja aikuisia turvapaikanhakijoita voitaisiin tukea ja saada integroitua paremmin suomalaisen yh-teiskunnan jäseniksi.

2 Suomalainen vastaanottokeskusjärjestelmä

Tässä luvussa avaan termin turvapaikanhakija. Lisäksi kerron suomalaisesta vastaanottokeskusjärjestelmästä, turvapaikanhakuprosessista ja Suomen maahanmuuton historiasta.

2.1 Turvapaikanhakija vastaanottokeskuksessa

Turvapaikanhakija, maahanmuuttaja ja pakolainen ovat termejä, jotka menevät puhekielessä monella sekaisin. Tutkimuksessani keskityn turvapaikanhakijoihin. Sisäasiainministeriö määrittelee turvapaikanhakijan ulkomaalaiseksi, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Turvapaikanhakijamäärät 2000-luvulla ovat vaihdelleet Suomessa 1500 ja 6000 henkilön välillä. Vuonna 2015 turvapaikanhakijoita oli poikkeuksellisesti 32 476 henkilöä. (Sisäministeriö n.d.)

Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta (2011/746), ei määrittele turvapaikanhakijoille tarjottavan koulutuksen määrää tai laatua. 29§:ssä sanotaan ”Muussa vastaanottokeskuksessa kuin kauttakulkukeskuksessa on järjestettävä työ- ja opintotoimintaa kansainvälistä suojelua hakevan ja tilapäistä suojelua saavan omatoimisuuden edistämiseksi.” Käytännössä tämä opetus on suomen kielen opetusta, jonka viikkotuntimäärää tai opettajan pätevyyttä ei ole määritetty. Turvapaikanhakijoiden opetustoimintaan liittyen ei löydy myöskään minkäänlaisia valtakunnallisia tilastoja. (Savon Sanomat 2016; Eduskunta 2019) Esimerkiksi eräässä tutkimuksessa, joka käsitteli kouluttajien ja opettajien kokemuksia työskentelystä turvapaikanhakijoiden kanssa, noin puolella haastateltavista puuttui opettajan pätevyys, koska se ei ole vaatimuksena vastaanottokeskuksen opettajana työskenteleyn. (Viljakainen, 2007, 33.)

Turvapaikanhakuprosessin kestoa ei voida tarkasti arvioida, koska hakuprosessiin vaikuttaa esimerkiksi se, joudutaanko hakemukseen tekemään lisäselvityksiä. Maahanmuuttoviraston vuoden 2016 keskimääräinen käsittelyaika ensimmäiseen turvapaikkapäätökseen on ollut 263 vuorokautta. Ensimmäisen päätöksen jälkeen turvapaikanhakijalla on kuitenkin mahdollista valittaa päätöksestä, jolloin päätös otetaan uudestaan käsittelyyn. Mikäli toisen turvapaikkapäätöksen jälkeen turvapaikanhakija on tyytymätön päätökseen, on hänen mahdollista valittaa päätöksestä korkeimmalle hallinto-oikeudelle (KHO), joka voi antaa vielä valitusluvan turvapaikkapäätöksen uudelleen käsittelyyn. (Maahanmuuttovirasto 2018.)

Turvapaikanhakijan odotusaika voi siis kestää hyvinkin kauan kaikkien valitusprosessien kautta. Maahanmuuttovirastolta ei löytynyt tilastoa, joka näyttäisi turvapaikkaprosessin kokonaiskeston valituksineen, mutta tutkimukseeni osallistuneilla henkilöillä turvapaikkaprosessi oli kestänyt 6 kuukauden ja 3 vuoden välillä. Pitkän odotusajan vuoksi onkin tärkeää, että kotouttamistoimet aloitetaan jo turvapaikkaprosessin aikana, eikä prosessin jälkeen.

Turvapaikkaa voi hakea, mikäli henkilöllä on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi kotimaassaan joko alkuperänsä, uskontonsa, kansallisuutensa, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisensa tai poliittisen mielipiteensä vuoksi. Edellä mainittujen asioiden lisäksi hakijan tulee olla pelkonsa vuoksi haluton turvautumaan oman maansa suojeluun. Turvapaikkaa ei myönnetä, mikäli turvapaikanhakija on tehnyt tai hänen voidaan perustellusti epäillä tehneen rikoksen rauhaa vastaan, sotarikoksen tai rikoksen ihmiskuntaa vastaan, törkeän muun kuin poliittisen rikoksen ennen Suomeen saapumista tai YK:n tarkoituspöytäkirjojen ja periaatteiden vastaisen teon. Kuten turvapaikan kieltäminen, myös toissijaisen suojelun perusteella annettu oleskelulupa voidaan jättää myöntämättä, mikäli turvapaikanhakija on syyllistynyt edellä mainittuihin rikoksiin tai on perustellusti aihetta, että hakija on tehnyt törkeän rikoksen joko Suomessa tai ennen Suomeen saapumistaan. (Maahanmuuttovirasto n.d.)

Oleskelulupa Suomeen voidaan myöntää joko turvapaikkana, eli pakolaisasemalla (95§/2004), tai oleskelulupana toissijaisen suojelun perusteella (109§/2004).

Ulkomaalaislaissa (87§/2004) olevat edellytykset turvapaikan antamiselle ovat samat kuin Geneven pakolaissopimuksessa, johon Suomi on sitoutunut. Sen mukaan pakolaisaseman saa ulkomaalainen, joka on saanut turvapaikan Suomesta, pakolaisuuden perusteella oleskeluluvan ulkomaalainen, joka on otettu pakolaiskiintiössä Suomeen ja edellä mainitun ulkomaalaisen perheenjäsen, joka on saanut perhesiteen perusteella oleskeluluvan ja joka on katsottava pakolaiseksi.

Oleskelulupa toissijaisen suojelun perusteella voidaan antaa, mikäli turvapaikan saamisen edellytykset eivät täyty. Lupa voidaan myöntää, jos turvapaikanhakijaa uhkaa kotimaassa tai pysyvässä asuinmaassa kuolemanrangaistus, teloitus, kidutus tai muu epäinhimillinen tai ihmisarvoa loukkaava kohtalo tai rangaistus. Luvan voi saada myös, mikäli hakijalla on vaara joutua vakavaan henkilökohtaiseen vaaraan siellä vallitsevan aseellisen selkkauksen vuoksi. (Maahanmuuttovirasto n.d.)

Toiseen maahan muuttaminen on iso muutos, joka vaikuttaa elämän kaikkiin osa-alueihin. Turvapaikanhakijalla vaihtuvat kieli, kulttuuri, sosiaaliset suhteet, yhteiskunnallinen asema ja elämäntavat, kun hän saapuu kotimaastaan Suomeen. Se, miten kukin selviää tästä muutoksesta, on yksilöllistä. Kohdemaata voi kuitenkin nopeuttaa kriisistä selviämistä, kun tarjoaa turvapaikanhakijalle mahdollisuudet opiskella kieltä tai työskennellä, luoda sosiaalisia suhteita ja olla osana yhteiskuntaa. Kaikki voi tuntua turvapaikanhakijalle vieraalta ja oudolta ja tämä tuo pelon ja hämmennyksen tunteita, jotka voivat aiheuttaa fyysistä oirehdintaa ja masennusta. (Suomen Mielenterveysseura 2015.)

Tutkimusta turvapaikanhakijan odotusajasta vastaanottokeskuksessa on tehty melko vähän. Eräs pro gradu – työ (Holland 2013) tutki nuoria turvapaikanhakijoita, jotka olivat osallistuneet rovaniemeläiseen Opin aika – projektiin. Haastatteluissa selvisi, ettei turvapaikanhakijoilla ollut tietoja tai odotuksia Suomesta etukäteen. He kokivat opiskelun tärkeäksi, turvapaikkapäätöksen odottamisen ahdistavaksi ja halusivat tulevaisuudelta koulutusta, perheen sekä töitä.

Eräässä toisessa tutkimuksessa taas on saatu tutkimustuloksia, vastaanottokeskuksen turvapaikanhakijoista, sosiaalityöntekijöitä haastatteleamalla. Tutkimuk-

seen osallistuneiden sosiaalityöntekijöiden mukaan turvapaikanhakijoiden elämässä korostuu huoli, epävarmuus ja odottaminen. Sosiaalityöntekijöiden mukaan turvapaikanhakuprosessi on välitila, joka voi kestää vuosia ja jossa keskusteluapu tukee ja kannattelee asiakasta prosessin ajan. (Kunelius 2015, 102-103.)

2.2 Maahanmuutto Suomessa

Nykyisen maahanmuuttopolitiikan alkuna pidetään vuosina 1973-1977 Chilestä Suomeen vastaanotettuja pakolaisia. Heitä tuli vajaa 200 henkilöä. Kiintiöpakolaisia Suomi on vastaanottanut vuodesta 1986 lähtien. Suomen pakolaiskiintiö on viime vuodet ollut 750 ja 1050 henkilön välillä. 1990-luvulla Suomeen muuttavien ulkomaalaistaustaisten määrä alkoi merkittävästi kasvamaan. Taustalla vaikutti sosialististen yhteiskuntajärjestelmien romahtaminen Neuvostoliiton johdolla. Pelkästään vuonna 1991 Suomeen muutti yli 13 000 ulkomaan kansalaista. Ulkomaalaistaustaisten määrä on lisääntynyt Suomessa kovaa vauhtia. Vuonna 2000 Suomessa asui noin 113 000 ulkomaalaistaustaista, kun taas vuonna 2015 luki oli jo 340 000. (Korkiasaari 2017, 40-45; Tilastokeskus 2018.)

Turvapaikkahakemusten määrä on laskenut reilusti ja suunta on ollut nyt viimeiset kaksi vuotta laskusuuntainen. Vuonna 2016 turvapaikkahakemuksia oli yhteensä 28 208, kun taas vuonna 2017 niitä oli enää 9418. Turvapaikkahakemuksista noin 50% on ollut viime aikoina positiivisella päätöksellä. Vuoden 2017 turvapaikanhakijoista suurin osa oli 18-34-vuotiaita (5 413kpl). Täysi-ikäisiä turvapaikanhakijoita 9418:sta hakijasta oli 7108 kappaletta. He ovat siis ylittäneet oppivelvollisuusiän ja heidän kouluttautumisensa on siis vastaanottokeskusten ja heidän yhteistyökumppaneiden varassa. Suurimmat kansalaisuusryhmät vuoden 2017 turvapaikkahakemuksissa olivat Irak 4337 kpl, Afganistan 1590 kpl, Syyria 739 kpl ja Somalia 525 kappaletta. Hakijoista miehiä oli 6837 kpl ja naisia 2579 kpl. (Maahanmuuttovirasto 2019.)

Ensimmäiset tilastotiedot ovat vuodelta 1870, jolloin Suomessa laadittiin suurimpien kaupunkien väestölaskennat. Ulkomaalaisia oli tuolloin noin 17 000. Venäjän vallankumouksen aikana Suomeen pakeni vuosina 1917-1922 noin 33 500 henkilöä. Suomi oli tuolloin ensimmäinen Pohjoismaa, joka otti noin suuren määrän pakolaisia vastaan ja Suomessa olikin enemmän maahanmuuttajia, kuin muissa Pohjoismaissa. (Korkiasaari 2017, 26-30.)

3 Historian opetus monikulttuurisessa ympäristössä

3.1 Historia kompassina elämään ja yhteiskuntaan

Historia on oppiaine, jonka keskiössä on ihminen yhteiskunnallisena olentona. Historian tuntemus lisää ihmisen kykyä toimia aktiivisena kansalaisena. (Rantala & Ahonen 2015, 65.)

Rantala ja Ahonen (2015, 65) nimeävät kolme tärkeintä historian tuntemuksen tuottamaa kansalaiskompetenssia. Ne ovat järjestyksessä 1) kyky sijoittaa ”tässä ja nyt” tapahtuvat valinnat yhteiskunnallisten ja valtiollisten yleiskäsitteiden yhteyteen, 2) kyky nähdä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmiöiden merkitykset historiallisesti rakentuneiksi ja rakentuviksi, sekä 3) kyky tarkastella yhteiskunnallisia tapahtumia ja ilmiöitä menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden valossa.

Kun ihmisellä on ymmärrys itsestään historiallisena toimijana, hän voi nähdä itsensä historian vastuullisena eteenpäin viejänä. Historian tuntemus kannustaa ihmisiä vaikuttamaan asioihin ja on näin myös demokratiassa tärkeä voimavara. (Rantala & Ahonen 2015, 65.) Onkin siis tärkeää saada myös turvapaikanhakijat historiatietoisiksi, jotta he kokevat olevansa tärkeä osa yhteiskuntaamme. Näin he saavat vastuuntuntoa ja mahdollisesti kotoutuminen on helpompaa ja syrjäytymisriski pienenee.

Historia auttaa orientoitumaan yhteiskuntaan sekä käsitteellisesti että toiminnallisesti. Yhteiskuntaan orientoituminen edellyttää valtion, yhteiskunnan, kansalaisuuden, talouden, lain, tuotannon ja koulutuksen käsitteiden hallitsemista. Nämä käsitteet ovat saaneet merkityksensä historian kuluessa. (Rantala & Ahonen 2015, 66.)

Edellä mainitut käsitteet ovat dynaamisia ja voivat tarkoittaa eri asioita eri ajanjaksoissa tai kulttuureissa. Tämän vuoksi eri kulttuureista Suomeen tuleville ihmisille on hyvä käydä näitä käsitteitä läpi nimenomaan Suomen historian kautta, jotta ymmärrys suomalaisuutta ja sen kulttuuria kohtaan kasvaisi.

Historiatietoisuus pienentää myös radikalisoitumisen riskiä. Esimerkiksi Saksassa tutkijat ovat havainneet uusnatsien ryhmytymisen johtuneen lähinnä tietämättömyydestä natsien historiaa kohtaan, eikä samaistumisesta natsiisiin. 1990-luvun uusnatsit, jotka asuivat Itä-Saksan alueella, olivat syrjäytyneitä ja turhautuneita nuoria, jotka eivät uskoneet yhteiskuntaansa. 1930-luvun natsisymbolit olivat heille ulkoisia yhdistäviä roolimerkkejä. Tiedot 1930-luvun ja toisen maailmansodan vaiheista olivat heillä puutteellisia, eikä heillä ollut tulevaisuudenodotuksia, joita olisi voinut heijastaa menneisyyteen. (Rantala & Ahonen 2015, 69.)

Erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevien oppilaiden historiakuva voi olla vahvasti muotoutunut primaarisosialisaatiolla tasolla ja sillä on vahva merkitys ajattelussa. Primaarisosialisaatio on maailma, jossa muut ihmiset elävät ja jonka yksilö omaksuu nuorena omakseen emotionaalisella kiintymyksellä. Primaarisosialisaation aikana nuorelle muotoutuu minäkuva, joka jatkaa kehittymistään läpi elämän. Sekundaarinen sosialisaatio taas jatkuu aikuisuuteen. Sen aikana ihminen alkaa osallistumaan yhteiskuntaan ja sosiaalistuu rooleihin. Opetuksessa tuleva historia olisi näin ollen enemmän sekundaarisosialisaatiota, joka on painotukseltaan tiedollisempaa. (Berger & Luckmann 1994, 157-165.)

Historiatietoisuuden ja historiakuvan muodostuminen on prosessi, jossa voi tulla välillä ristiriitaisuuksia. Muun muassa omasta kulttuuristaan pois joutuneen ihmisen historiakuva voi olla puutteellinen, jos hän yhtäkkiä joutuu elämään ympäristössä, joka poikkeaa hänen omasta kulttuuristaan. (Virta 2015, 18.)

3.2 Historiatietoisuus ja kulttuurisensitiivisyys historian opetuksessa

Sosiologi Jörn Rüsenin mukaan historiatietoisuus on ihmisen luontainen kyky, joka edellyttää kuitenkin koulumista tullakseen käyttökelpoiseksi voimavaraksi. Jokaisella ihmisellä on kyky tarkastella omaa ja yhteisönsä elämää ja muutosta ajassa eteen ja taaksepäin, mutta jotkut tekevät sen rationaalisemmin kuin toiset. (Rüsen 2005, 24.)

Kasvatustieteilijät Darnell ja Hoëm (1996, 143-144) ovat perehtyneet alkuperäiskansojen koulutukseen Kanadassa, Suomessa, Norjassa ja Ruotsissa. He ovat todenneet valtakulttuuria edustavien koulujen muistuttavan tehdasta, jossa tuotos sytkäistään nopeasti ulos, ja jossa arvot ovat sidottuja länsimaalaiseen tuotantotalouteen. Heidän mielestään tulisi pyrkiä yhdistämään alkuperäiskansojen ja länsimaalaisen kulttuurin parhaat puolet.

Samaa ajatusta voisi käyttää myös vieraista kulttuureista tulevien turvapaikanhakijoiden historian opetuksessa. Kun tullaan aivan toisenlaisesta kulttuurista suomalaiseseen yhteiskuntaan, meille suomalaisille itsestään selvät asiat voivat olla toisille aivan uutta ja outoa ja samoin on myös toisinpäin. Se, miten voimme ymmärtää toistemme kulttuuria, liittyy mielestäni vahvasti myös historian tietämykseen.

Esimerkiksi syksyllä 2016 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa kulttuurien moninaisuus otettiin huomioon, kun historian opetus jakautui kolmeen yleiseen tavoitteeseen. Ensimmäiseksi sen tehtävänä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta. Toiseksi kannustaa heitä omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet ja kolmanneksi kehittää oppilaiden historian tekstitaitoja. (Opetushallitus 2014, 415-418.) Samoja teemoja voisi pitää hyvin tärkeänä myös aikuisten turvapaikanhakijoiden opetuksessa ja historiatietoisuuden kehittämisessä.

Historian merkitys on tärkeää yksilön oman identiteetin rakentamisessa. Oppilasta tulisi ohjata hahmottamaan yksilön merkitystä ja toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä ja motiivia. Historian opetuksen tehtävä on myös yhteiskunnallinen. Historian opetuksen tulisi tukea oppilaiden kasvua vastuulliseksi, aktiiviseksi ja erilaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseniksi. Historian tekstitaitoihin liittyvä tavoite taas liittyy kriittisiin luku- ja ajattelutaitoihin.

Maahanmuuttajataustaisille yläkoululaisoppilaille tehdyssä tutkimuksessa suurin osa piti historiaa mielenkiintoisena aiheena. Heistä osalle historian merkitys oli opettavaa ja tulevaisuuteen luotaavaa, kun taas osa piti siitä, että oli kiva tietää, mitä on tapahtunut. (Virta 2015, 133-134.)

Historiatietoisuuden kehittäminen historian opetuksessa on ollut esillä jo 1980-luvulta lähtien. Historiatietoisuuden käsite on moniulotteinen ja sitä ei voi yksiselitteisesti määritellä. Historiatietoisuudessa on kuitenkin ensisijaisesti kyse ihmisen kyvystä ja taipumuksesta hahmottaa itseään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmien kautta. Lisäksi historiatietoisuudessa on yhteisöllinen ulottuvuus, jossa kiinnitymme johonkin tai joihinkin yhteisöimme tarinoihin. Olennaista on myös, kuinka historiaa käytetään yhteiskunnassa ja näin hahmottaa historiatietoisuuden suhde menneisyyden hyödyntämiseen. Historiatietoisuuden avulla ihminen pystyy tiedostamaan menneisyyden läsnäolon ja itsensä osana historian jatkumoa. Historiatietoisuutta on ei-reflektiivistä ja passiivista, jolloin ihminen ottaa yhteisönsä historiatietoisuuden vastaan kritisoimatta kuulemaansa. Reflektiivissa ja aktiivisessa historiatietoisuudessa ihminen ottaa kantaa kuvaansa historiasta. Historiatietoisuus on laaja ja rajaamaton ilmiö, joka liikkuu ajallisesti menneisyydestä tulevaisuuteen sekä käsittää yksilöllisen ja yhteisöllisen suhtautumisen menneisyyteen. Historiatietoisuus ottaa kantaa myös poliittiseen, kulttuuriseen ja eettiseen olemiseen. Historiatietoisuus on tärkeässä asemassa toisintaessa ja uusintaessa ajattelutapojamme ja arvojamme. (Veijola 2016, 8-10.)

Monikulttuurisessa historian opetuksessa, eli opetuksessa, jossa oppilaina on monesta kulttuuritaustasta olevia ihmisiä, on vaikeaa löytää yhteisiä samaistumiskohtia. Erilaisten taustojen ja menneisyyksien takia poikkeavuutta on paljon enemmän kuin vanhassa yhtenäiskulttuurissa. Opetuksen lähtökohtana tulisikin olla kulttuuristen taustojen erilaisuus, mutta yhteisön toimivuuden takia tunnistettava erilaisten näkemysten yhtenäisyyden tarve. Yhtenäisyyttä voi löytää menneisyyden kokemuksista ja niiden käsittelystä. Jokaisella ryhmällä on omat selviytymistarinsa ja samaistumalla toisiin, ryhmäytyminen toimii paremmin. (Rantala & Ahonen 2015, 63.)

Mikael Niemen romaanissa Populäärimusiikkia Vittulanjänkältä (2000) Tornionjokilaaksossa asuva päähenkilö kertoo koulukasvatuksestaan. Päähenkilölle oli selvinnyt ajan myötä, kuinka heidän kotiseutunsa ei kuulunutkaan osaksi Ruotsia, vaan he olivat liittyneet siihen sattumalta. Alue oli vain ”muutaman aution jänkän muodostama pohjoinen lisäke”, jossa päähenkilön mukaan asukkaat pystyivät

vain osittain täyttämään ruotsalaisuuden vaatimukset kaiken puutteen keskellä. Heillä ei ollut aineellista puutetta, vaan identiteetin puutetta kahden maan rajalla. Päähenkilö koki, etteivät he ole mitään eivätkä heidän vanhempansa olleet mitään. Esi-isät eivät olleet vaikuttaneet Ruotsin historiaan millään tavalla ja sijaisopettajat, jotka tulivat oikeasta Ruotsista eivät kyenneet lausumaan heidän sukunimiään.

Rantala & Ahonen tulkitsevat edellä olevia päähenkilön kokemuksia kirjassaan *Ajan merkit – historian käyttö ja opetus* (2015, 47). He tulkitsevat tekstin pojan turhautumista historianopetukseen ja osoittavan, kuinka tärkeää opetuksen olisi tukea oppilaan omaa identiteettiä. He myöntävät olevan mahdotonta, että jokaisen eri kansallisuuden kansallinen kertomus järjestelmällisesti opiskeltaisiin. Kertomusten sisäistäminen identiteetin rakentamisen vaatimalla syvyydellä jää kuitenkin kodin tai yhteisön varaan. Opetuksessa voidaan kuitenkin kannustaa tähän tuomalla julki erilaisten kertomusten läsnäolon arvon. Suomen historiaa opettaessa olisikin hyvä muistaa turvapaikanhakijoiden oma identiteetti ja yrittää näin saada opetus koskettamaan heidän omaa kokemusmaailmaansa esimerkiksi keskustelun avulla.

Vahvan nationalismin takia, koulujärjestelmien historian opetus voi muistuttaa hyvin paljon kansalliskertomuksia, joissa oppilaat pyritään kasvattamaan hyväksi, isänmaallisiksi kansalaisiksi. Nykyään eurooppalaisessa koulujärjestelmässä tällaisesta opetusmallista on pyritty luopumaan tietoisesti, mutta yhteisöllinen identiteetti historiassa aiheuttaa edelleen yhteentörmäyksiä. Monikulttuurisessa luokassa, varsinkin aikuisia turvapaikanhakijoita opettaessa, tämä voi aiheuttaa ongelmia, koska joillekin turvapaikanhakijoille historian tapahtumat on voitu opettaa hyvin eri tavalla heidän kotimaassaan. (Rantala & Ahonen 2015, 49, 61-62.)

3.3 Interkulttuurinen kompetenssi kotoutumisen edistäjänä

Interkulttuurinen kompetenssi on tärkeä osa-alue sekä opettajalle että oppijalle, koska se edesauttaa sopeutumisessa uuteen kulttuuriin ja ympäristöön. Interkulttuurinen kompetenssi on kulttuurisensitiivisyyden sisarkäsite ja tärkeä osa monikulttuurissa ympäristössä työskentelyä. Interkulttuurinen kompetenssi on tärkeää tiedostaa, koska interkulttuurisella osaamisella voidaan mahdollisesti ehkäistä syrjäytymistä ja saada aktiivisia, koulutettuja yhteiskunnan jäseniä. (Paavola & Talib 2010, 81-82.)

Interkulttuurinen kompetenssi, eli kulttuurienvälinen kompetenssi on käsite, jota käytetään monitulkintaisesti ja laaja-alaisesti. Tutkijoista riippuen sen määrittelyssä voidaan painottaa esimerkiksi kulttuurisensitiivisyyteen tai asiantuntijuuteen kasvamista. Edelleen interkulttuurisuus nähdään monesti myös monikulttuurisuuden synonyymina. Monikulttuurisuus on kuitenkin termi, jolla monesti viitataan ja korostetaan etnisten ja muiden kulttuuri- ja uskontojen eroja. Interkulttuurisuus taas on siltoja rakentavaa dialogia ja toinen toisiltaan oppivaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Lähtökohta interkulttuurisuudelle on näkemys ihmisten yhdenvertaisuudesta ja universaaleista arvoista. (Mattila & Hartikainen 2011, 85.)

Kulttuurinen kompetenssi opettajalla muodostuu kulttuurisesta tiedostamisesta, tuntemuksesta, taidoista, kohtaamisesta ja motivaatiosta, jossa omia ja toisten kulttuurisia juuria, tottumuksia ja arvoja pystytään vertaamaan tasavertaisesti. Kulttuurinen kompetenssi onkin kulttuurisensitiivisyyden sisarkäsite, jonka avulla luokkahuoneeseen saadaan turvallinen ja toisia kunnioittava oppimisympäristö. (Castaneda ym. 2018, 113.)

Interkulttuurinen kompetenssi on monitulkintainen käsite ja tutkijasta riippuen sen määrittelyä voidaan painottaa eri suuntiin. Tässä tutkimuksessa kulttuurinen kompetenssi ymmärretään ennen kaikkea siltoja rakentavana dialogina ja toinen toisiltaan oppivana kulttuurienvälisenä vuorovaikutuksena. Siihen kuuluvat niin yksilöiden kuin suurempienkin ryhmien kulttuurit ja heidän kulttuuri-identiteettien kerroksellisuus. Käytännössä se on siis toisiaan ymmärtävää keskustelua, kulttuuri- ja uskontoerosta riippumatta, jossa kulttuurisensitiivisyys on läsnä. Tarjolla olevien

vaihtoehtojen moninaisuus edellyttää kouluttavalta taholta oppijan tietoa, taitoja, asenteita ja kokemuksia eheyttävää toimintaa ja yhteisöllisyyttä lujittavaa kulttuuria. Interkulttuurisen kompetenssin avulla yksilöiden erilaisuuden tulisi olla arkipäivää ja kohtaamisen lähtökohta. Interkulttuurisessa dialogissa oppilaiden identiteettien tulisi vahvistua. (Mattila & Hartikainen 2011, 85.)

Identiteetin eli minäkuvan vahvistaminen olisikin tärkeä osa turvapaikanhakijoiden kotouttamista, koska maahanmuuttajat ovat kahden kulttuurin välimaastossa synnyinmaansa ja Suomen kulttuurien kohdatessa. Tämä aiheuttaa ristiriitaa erilaisten kulttuurien odotusten välille ja eri tahtiin sopeutuminen vaikeuttaa varsinkin perheiden sisäistä elämää. (Talib & Lipponen 2008, 37.)

Interkulttuurisen kompetenssin perusteina ovat asenteet, herkkyydet sekä valmius oppia avointa kohtaamista ja yhteisöllinen oppiminen. Suurimmat haasteet kulttuurienvälisessä dialogissa ja toiminnassa ovat sidoksissa erilaisiin arvoihin. Mahdollisuus syvälliseen muutokseen ja osaamiseen löytynevät yksilön arvokasvatuksessa ja itsereflektioon perustuvassa kulttuurienvälisessä toiminnassa. Oppilaiden osaaminen tehdään mahdolliseksi tiedoilla, taidoilla ja tahdolla oppia. Tärkeintä on saada kokemuksia luottamuksen syntymisestä ja yhteisistä päämääristä, kun taas irrallisen kompetenssitiedon tai siihen liittyvien teorioiden oppimisella ei ole suurta merkitystä. Interkulttuurinen oppiminen tapahtuu yhteisen toiminnan avulla, joka soveltaa erilaista kulttuurista tietoa. (Mattila & Hartikainen 2011, 86.) Opetuksen tulisi siis keskittyä yhteisen toiminnan avulla oppimiseen ja itsereflektioon perustuvaan kulttuurienväliseen toimintaan.

Lähtökohta interkulttuurisuudelle on ajatus ihmisten yhdenvertaisuudesta ja universaaleista arvoista. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman kulttuurisen osaamisen päämääränä on tukea oppilasta löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä ja kasvamaan aktiiviseksi toimijaksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä ymmärtämään ja olemaan kiinnostunut muista kulttuureista sekä kehittää valmiuksia kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Opetuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jo-

kainen voi toimia itsenäisenä toimijana. Oppilaiden ohjauksessa painotetaan näkemään kulttuurinen moninaisuus voimavarana ja oppia välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomata näiden merkitys hyvinvoinnille. (OPS 2014, L2.) Aikuiset turvapaikanhakijat jäävät perusopetuksen ulkopuolelle, eikä heille ole luotu omaa opetussuunnitelmaa, mutta edellä mainitut osa-alueet ovat sellaisia, jotka voisi myös ottaa osaksi turvapaikanhakijoiden koulutusta ja näin kehittää heidän interkulttuurista kompetenssiaan.

Opettajan interkulttuurinen kompetenssi mahdollistaa uudenlaisten vastausten ja toimintamallien luomisen monikulttuurisissa tilanteissa. Oppimisen kannalta tärkeää on erilaisten arvomaailmojen molemminpuolinen arvostaminen ja kunnioittaminen. Opettajan ammatillisuus on tärkeässä osassa monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja epävarmoissa tilanteissa opettajalla saattaakin tulla stereotyyppisiä ja ylimalkaisia arviointeja oppilaista. Uskomukset helpottavat opettajan työtä tilanteissa, joissa hänellä ei ole valmiita toimintamalleja. Tästä syystä opettajan tulisikin kouluttaa itseään, ettei edellä mainittuja tilanteita tulisi, joissa opettajan spontaanit ajatusmallit saattavat aiheuttaa ongelmia, kun hän kohtaa eri kulttuuria edustavan henkilön. (Paavola & Talib 2010, 74-75.)

Monimuotoisuus on ollut läsnä jo pitkään suuremmissa kaupungeissa, mutta viime vuosien aikana monikulttuurisia oppilaita on tullut yhä enemmän myös pieniin kuntiin. Kun vähemmistökulttuurisia lapsia onkin saapunut yllättäen runsaasti, ovat opettajat olleet epävarmoja, kuinka toimia. Ilman ennakkovalmennusta on alkutilanne saattanut olla hyvin vaikeaa sekä opettajille että lapsille. Mikäli opettaja kokee tehtävien vaativan koko ajan uuden oppimista ja vaatimuksia tulevan paljon, voivat ne muuttua ahdistuksen ja riittämättömyyden kokemuksiksi. Interkulttuurinen osaaminen mahdollistaa paremmat edellytykset monikulttuuriin tilanteisiin. Lapsen, ja miksei myös aikuisen, oppimisen kannalta tärkeää on erilaisten arvojen ja kulttuurien molemminpuolinen kunnioitus ja arvostaminen. Myös opettajan positiivinen asenne oppilaan kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan vaikuttaa erityisen paljon. (Paavola & Talib 2010, 74-75.)

Monesti yksikulttuurisen sosialisoinnin tuottama viitekehys aiheuttaa oman kulttuurin ja sitä edustavien henkilöiden olevan ainoita oikeita, jolloin muita kulttuureja edustavat ihmiset jäävät suvaittavien joukkoon. Interkulttuurinen osaaminen ja monikulttuurinen ammatillisuus viittaavat haluun ja kykyyn toimia luontevasti kulttuurisissa ympäristöissä. Interkulttuurinen osaaminen vaatii työskentelyä monimuotoisessa ympäristössä sekä oman kasvuprosessin seuraamista. Kehitys etenee asteittain minän ja identiteetin kehittymisen, sosiaalisen tietoisuuden rakentumisen ja ammatillisen pohdiskelun kautta yhteiskunnalliseen ja globaaliin vastuuntuntoon ja vaikuttamiseen. Monikulttuurinen osaaminen tulee ajattelun, toiminnan ja onnistumisen kokemusten kautta, joten se vie aikaa. (Paavola & Talib 2010, 77, 80.) Uuteen kulttuuriin tulevat turvapaikanhakijat voivat siis kokea heidän oman kulttuurinsa olevan ainoa oikea niin kuin suomalaisetkin voivat kokea omasta kulttuuristaan. Interkulttuurista kompetenssia kehittämällä, esimerkiksi historian ja yhteiskunnan oppituntien, sekä dialogin avulla, voi kuitenkin mahdollisesti kehittyä yhteiskunnalliseen ja globaaliin vastuuntuntoon, jossa kulttuurien moninaisuus ymmärretään ja hyväksytään. Tämä kehitys vie kuitenkin aikaa, joten esimerkiksi turvapaikanhakijat voisivat käydä tällaisia teemoja jo vastaanottokeskusprosessin aikana läpi.

Yhteiskunnassa olevia epäkohtia tiedostava opettaja ohjaa oppilaansa tarkastelemaan kulttuurisia ja yhteiskunnallisia rakenteita eri näkökulmista sekä pohtimaan niiden eroja ja samankaltaisuuksia. Tavoitteena on tiedon ja käsitysten monitulkinnallisuuden tarkasteleminen avoimesti kaikessa opetuksessa, jolloin kaikki oppilaat voivat kehittää omaa kulttuuriherkkyyttään. Monikulttuurikasvatuksen tavoitteeksi, monimuotoisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon lisäksi nousee oppilaiden identiteetin tukeminen. Interkulttuurista osaamista voidaan mieltää itseymmärrykseksi, kriittiseen suhtautumiseen työhön, empatiaksi ja erilaisten elämänmuotojen ja todellisuuksien hahmottamiseksi. Interkulttuurisella osaamisella voidaan mahdollisesti ehkäistä syrjäytymistä ja saada aktiivisia, koulutettuja yhteiskunnan jäseniä. (Paavola & Talib 2010, 81-82.)

Oppimiseen sisältyy aina aiempien kokemusten siirtovaikutusta. Siirtovaikutuksen toimintaa voivat kuitenkin estää seuraavat asiat: Ensimmäiseksi oppilaalla voi olla opetettavaan asiaan liittyvää tietoa, joka ei aktivoitu, tai toiseksi hänen

aikaisemman tiedon johdosta tulkinta uuden tiedon suhteen voi olla väärä. Kolmanneksi oppilaalla voi olla sopeutumisvaikeuksia opetuskäytäntöihin, koska ne sotivat vastaan hänen oman yhteisönsä käytäntöjä kohtaan. (Bransford 2004, 249.) Etukäteistietoon vaikuttavat oppilaan aiemmat kokemukset sekä sosiaaliset, kulttuuriset ja etniset taustat. Omaa kulttuuria ja historiaa pidetään monesti oikeana ja oikeutettuna, jolloin toisten kulttuuritaustat tulkitaan omasta kulttuurista käsin, ymmärtämättä erilaisten kokemusten, arvojen ja kontekstien luovan erilaisia tulkintoja. (Talib & Löfström & Meri, 2004, 110.)

Interkulttuurista kompetenssia kehittämällä opettaja voi tiedostaa turvapaikanhakijoiden vaikeudet kulttuurien sekoittumisen ja uudenlaisten opetuskäytäntöjen edessä ja suunnitella opetustaan ja dialogiaan nämä asiat tiedostaen. Interkulttuurisesti taitava opiskelija taas ymmärtää toisista kulttuureista tulevia henkilöitä ja esimerkiksi monikulttuurisessa luokassa yhteentörmäysten vaara laskee ja toisten ajatusmaailmoille annetaan tilaa ja ymmärrystä. Myös uuden asuinmaan kulttuuri ja sen toiminta aukeavat interkulttuurisesti taitavalle opiskelijalle helpommin. Interkulttuurisen kompetenssin avulla, opettajan työssä jaksaminen lisääntyy, turvapaikanhakijoiden identiteetti vahvistuu ja oppimisympäristöön syntyy turvallinen ilmapiiri. (Paavola & Talib, 2010, 74-82.)

3.4 Kotiutuminen uuteen kotimaahan

Koulutus on tärkeä väline osana uuteen maahan sopeutumista. Suomessa maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteina ovat tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus ja monikulttuurisuus. Yleinen tavoite maahanmuuttajaopetuksessa on, että oppilas saisi sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyisi tasavertaisena hakeutumaan jatko-opintoihin. (Laaksonen 2007, 33) Suomen koulutoimi pyrkii siis toiminnallaan helpottamaan ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten kotiutumista. Peruskoululain mukaisesti, oppivelvollisuusikäisellä lapsella, joka ei ole Suomen kansalainen, on oikeus käydä koulua. Perusopetuksen lisäksi kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa ja lisäopetusta. (Talib & Lipponen 2008, 136-137.) Nämä palvelut

edesauttavat oppivelvollisuusiässä olevia maahanmuuttajia kotoutumaan suomalaiseseen yhteiskuntaan. Aikuiset turvapaikanhakijat kuitenkin jäävät tämän kotouttamistoimen ulkopuolelle, koska he ovat jo ylittäneet oppivelvollisuusiän.

Identiteetti on yleinen ilmaus, kun käsitellään henkilön kokemuksia itsestään ja ihmisen kuulumista johonkin yhteisöön tai kulttuuriin. Identiteetti voi olla annettu, saavutettu tai omaksuttu. Annetussa identiteetissä identiteetin osat ovat pysyviä, eikä niitä voi helposti muuttaa, kuten kansallisuutta ja ammattia. Omaksutussa identiteetissä taas ihminen on omaksunut erilaisia vuorovaikutustyyliä muilta ihmisiltä. (Liebkind, 1988, 66-67.) Identiteettiä voidaan kuvailla minän pysyvyydeksi ja varmuutta kuvaavaksi tunteeksi, joka on ennen kaikkea varmuutta siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa eikä esimerkiksi mielialan vaihtelut muuta edellä olevaa käsitettä (Keltikangas-Järvinen 1994, 97–99). Identiteetti kytkeytyy läheisesti minän ja egon käsitteisiin ja sen voidaan kuvitella olevan jotain henkilökohtaista (Talib & Lipponen 2008, 48).

Maahanmuuttajalapsille identiteetin rakentuminen on vaikeaa, koska etninen kulttuuri välittyy jo varhaiskasvatuksen yhteydessä. Etninen identiteetti liittyy ihmisen muihin ryhmän jäseniin syntymästä lähtien itsestään. Näillä siteillä on yleensä suurempi tunnelataus, kuin sellaisilla, jotka solmitaan myöhemmin vapaaehtoiselta pohjalta. Maahanmuuttajat ovat kahden kulttuurin välimaastossa ja heistä lapset ja nuoret oppivat päiväkodin ja koulun ansiosta uuden kulttuurin nopeammin kuin vanhemmat. Tämä aiheuttaa ristiriitaa erilaisten kulttuurien odotusten välille ja eri tahtiin sopeutuminen vaikeuttaa perheen sisäistä elämää. (Pitkänen & Abdullahi 1997, 23, 27.) Onkin tärkeää saada myös vanhemmat maahanmuuttajat sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin, ettei uusi kulttuuri aiheuta esimerkiksi perheen sisälle ylimääräisiä jännitteitä.

Kulttuuri-identiteetti merkitsee kuuluvuutta ryhmään tai ryhmiin ja tunteisiin, jotka liittyvät ryhmän jäsenyyteen. Tiettyyn kulttuuriryhmään kuuluminen on osa yksilön sosiaalista identiteettiä. Esimerkiksi maahanmuuttajalle sosiaalinen identiteetti voi sisältää identifikaation omaan etniseen ryhmään, alkuperäiskulttuuriin ja laajempaan yhteisöön. Esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulun tulisi tukea historian opetuksessa oppilaiden identiteetin

rakentumista sekä edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. (Talib & Lipponen 2008, 79; OPS 2014, 257.) Kulttuuri-identiteetti tuo oman haasteensa koulutustavoitteille, mutta ne ovat asioita, jotka ovat ratkaistavissa ja jotka tulisi ottaa huomioon myös aikuisten turvapaikanhakijoiden kotouttamisessa. Historian opetus on niin tärkeässä osassa osana identiteetin rakentumista, että se mainitaan erikseen opetussuunnitelmassa.

Koulutuksesta puhuttaessa osana kotouttamista, on koulutuksen tarkoitus estää separaatio eli eristäytyminen tai marginalisaatio. Maahanmuuttajataustaisten ihmisten kotoutumiseen liittyviä ongelmia voivat olla muun muassa akkulturaatiostressi, roolien uudelleensovittelu, sosiaalinen peilautuminen, koulutus ja työn saanti. Myös vanhempien ja lasten välille voi tulla ristiriitoja, mikäli vanhempi ei ole omaksunut uuden kulttuurin arvoja samanlailla, kuin lapsi on omaksunut. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuitenkin ymmärtävät kuinka tärkeää koulutus ja siinä menestyminen on uudessa kotimaassa. Koulutus onkin tärkeässä roolissa uuteen maahan sopeuttajana. (Talib & Lipponen 2008, 135-136.)

Turvapaikanhakijoiden kotoutumista edistäisi, jos he saisivat opiskella suomen kielen lisäksi uuden kotimaan kulttuuria. Esimerkiksi Suomen historian tunteminen helpottaisi suomalaisen kulttuurin ymmärtämistä. Suomalaiset juhlapyhät ja niiden alkuperä, mitä Suomessa on tapahtunut, suomalainen tasa-arvo, koulutusjärjestelmä ja vastaavat tiedot ovat suomalaisille tietoja, jotka ovat tarttuneet vuosien saatossa ja ovat näin itsestäänselvyyksiä. Turvapaikanhakija, joka tulee vailla ennakkotietoja Suomeen, ei taas mahdollisesti tiedä näitä asioita ja kaiken muutoksen kourissa tiedon etsiminen itsenäisesti voi olla liki mahdotonta. Suomen vastaanottojärjestelmä voisi siis edesauttaa kotoutumista nykyisen suomen kielen opetuksen lisäksi myös Suomen historian opetuksella. Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016-2019 on ottanut yhdeksi kulmakivekseen maahanmuuttajien kielitaidon parantamisen ja saada enemmän mahdollisuuksia turvapaikanhakijoille tutustua suomalaiseen kulttuuriin heti alkuvaiheessa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016). Myös aiemmat tutkimustulokset kertovat, kuinka turvapaikanhakijoiden työllistymiseen vaikuttavat muun muassa inhimillinen pääoma eli koulutus, kielitaito, sekä työkokemus ja kulttuurillinen pääoma johon kuuluvat ”oikeat” asenteet ja sosiaalisten ja kulttuuristen koodien hallinta (Forsander 2002, 86).

Uuteen kulttuuriin sopeutuminen on prosessi, joka vie aikaa. Kotiutumisosprosessi vie aikaa keskimäärin 3 vuotta. Täydelliseen sopeutumiseen aikaa sanotaan menevän sen sijaan jopa kolme sukupolvea. Sopeutuminen tapahtuu kriisien kautta ja kotoutuminen on epäonnistunut, jos se päättyy maahanmuuttajan eristäytymiseen omaan piiriinsä tai oman kulttuurin kokonaan hylkäämiseen. (Pitkänen & Abdullahi 1997, 24-25.) Turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskusajan ollessa jopa 3 vuotta, kerkeäisivät he siis käydä kotiutumisosprosessin läpi. Valitettavasti kotouttamistoimet aloitetaan vasta turvapaikkaprosessin päätyttyä ja oleskeluluvan varmistuttua.

Maahanmuuttajat saattavat oireilla ja reagoida muuttuneeseen elämäntilanteeseensa vuosikausia. Muutto uuteen maahan ja kulttuuriin aiheuttaa kulttuurisokin. Alkuvaihe uudessa maassa tuntuu mielenkiintoiselta ja uudelta. Menneisyys torjutaan mielestä ja halutaan oppia uuden maan tavat ja kieli. (Sue & Sue 2008, 241-242.) Olisi tärkeää siis tarttua jo maahantulovaiheessa tuohon motivaatioon uutta maata kohtaan ja opettaa turvapaikanhakijalle kulttuurista ja maasta niin paljon, kuin se on mahdollista. Esimerkiksi historian opettaminen osana kulttuuriin tutustuttamista ja kulttuurin ymmärtämistä olisi tehokkaampaa tuolloin, kuin vasta turvapaikkaprosessin jälkeen.

Ensimmäistä vaihetta maahantulon jälkeen kutsutaan konformisuusvaiheeksi, jossa asukas ihannoii valtakulttuuria. Hän haluaa olla mahdollisimman paljon samanlainen kuin muutkin valtaväestössä. Tietoisuus siitä, ettei muutos tapahdukaan toivotunlaisesti, saa yksilön itsetunnon heikkenemään ja torjuttujen kokemusten ja menetysten palaamaan takaisin mieleen. Tällöin alkaa ristiriitavaihe, jossa huomataan uuden kulttuurin epäkohtia ja muistetaan oman kulttuurin hyviä puolia. Tällöin oma kulttuuri tulee ihannoinnin kohteeksi ja alkuperäiskulttuurin arvot hyväksytään ilman kyseenalaistamista. Ristiriitavaiheen jälkeen seuraa uppoutumis- tai vastustusvaihe, jossa kulttuurin merkitys korostuu. Ihmiset, jotka eivät opi uuden maan kulttuuria pyrkivät elämään mahdollisimman tarkasti lähtömaan kulttuurin mukaisesti ja jäävät näin uppoutumisvaiheeseen. Vastustusvaiheessa olevat taas tuntevat ylpeyttä, mutta myös syyllisyyttä omaa kulttuuriaan kohtaan, kotimaahan vaikeisiin olosuhteisiin jääneiden ystävien ja perheen takia.

Myös ongelmat valtakulttuurin edustajia kohtaan lisäävät torjuntaa. (Talib & Lipponen 2008, 73-74.) Tästä vaiheesta eteenpäin päästäkseen tulee maahanmuuttajan pystyä tarkkailemaan asioita kriittisesti. Verratessaan kokemuksiaan muiden kokemuksiin ja valtakulttuuria kiihottomasti tarkastellessa uuden kulttuurin arvoja pystytään alkaa hyväksymään harkiten. Tästä seuraa integraatiovaihe, jonka myötä maahanmuuttajalla on mahdollista saavuttaa eheytyneet monikulttuurinen identiteetti. Tällöin hän voi alkaa päättämään, mitä asioita hän hyväksyy vanhassa ja uudessa kulttuurissaan. (Sue & Sue 2008, 241-255.)

3.5 Historian opetuksen ja identiteetin kehittymisen välinen yhteys

Pohjoismaissa on monikulttuurista opetusta tutkittu jo hieman pidemmän aikaan, kuin Suomessa. Suomalaisessa pedagogiikassa monikulttuurisuuden tuomat haasteet eivät ole olleet ajankohtaisia muun muassa vähäisestä turvapaikanhakijoiden määrästä johtuen. Ruotsissa sen sijaan esimerkiksi vuonna 2015 tuli pelkästään turvapaikanhakijoita 163 000 (Government Offices of Sweden 2017).

Ruotsissakaan ei ole vielä selkeää didaktista tyyliä historian opetukseen. Asiaa on kuitenkin tutkittu ja sitä kehitetään koko ajan eteenpäin.

1980-luvulla Ruotsissa monikulttuurinen opetus tarkoitti halua luoda ymmärrystä maahanmuuttajista, etnistä ainutlaatuisuutta ja siten nostaa mahdollisuuksia rauhanomaiseen yhteiseloön ruotsalaisessa yhteiskunnassa. 1990-luvun lopulla monikulttuurisuus ja monimuotoisuus tulivat lähtökohdiksi koulutukseen. Ajatuksena oli samanaikaisesti edistää kulttuuri-identiteettiä ja ymmärrystä ja kunnioitusta muiden kulttuuria kohtaan. (Lahdenperä 2004, 16.) Historian didaktiikka pyrkii yhdistämään historiallisen sisällön tieteen ja ulkomaailman kanssa opiskelijan omaan tietoon ja oppimiseen (Nielsen 2013, 144).

Tutkimuksissa on selvinnyt, että ruotsalaisen opetussuunnitelman tavoitteet historian opetuksesta ovat epäselviä ja ristiriidassa tavoitteiden kanssa, kun puhutaan opiskelijoiden monikulttuurillisen kompetenssin kehittämistä (Nielsen 2013, 145).

Historian oppiaineen yhteys on ongelmallinen monikulttuurisessa yhteiskunnassa, sanotaan etnisten nuorten näkemyksiä historian oppiaineeseen koskevassa tutkimuksessa. Niin sanotussa yhteisöllisessä koulussa käytetty etnisen taustan mukaan määriteltävä opetustyyli ei toimi käytännössä, vaan opetuksen pitäisi olla universaalia, joka toimii etnisestä taustasta riippumatta kaikille. (Lozic 2010, 12-13.)

Vaikka esimerkkeinä onkin ruotsalaisia tutkimuksia ja kouluja, myös suomalaisen historian opetukseen näitä voidaan käyttää hyväksi. Taustatyötä pro graduun tehdessäni huomasin, että suomalaisessa tutkimuksessa on varsin vähän tutkittu historian opetusta monikulttuuriselle opetusjoukolle. Muun muassa siksi ruotsalainen tutkimus aiheesta edesauttaa myös suomalaista tutkimustyötä ja historian opetuksen suunnittelua.

Toimivat ja tehokkaat palvelut maahantulon alkuvaiheeseen sijoittuvat palvelut edistävät kotoutumispolkujen muodostumisessa. Oleskeluluvan saaneiden turvapaikanhakijoiden ryhmä on kasvanut kotoutumispalveluissa viime vuodet. Heidän kotoutumisprosessinsa käynnistymistä voitaisiin nopeuttaa kehittämällä viranomaisten välistä yhteistyötä ja tiedonvaihtoa vastaanottokeskusten ja TE-toimiston välillä muun muassa vahvistamalla ohjaus- ja neuvontapalveluita. Maahanmuuttajien kotoutumispalveluissa vahvistetaan myös tasa-arvoisältöä ja sukupuolinäkökulmaa, jotta integroituminen yhteiskuntaan helpottuisi. Työ- ja elinkeinoministeriökin siis toteaa tehokkaan alkuvaiheen kotouttamisen tärkeyden ja halua tiivistää yhteistyötä vastaanottokeskusten ja TE-toimiston välillä. Kuitenkin tämäkin yhteistyö koskisi vain jo oleskeluluvan saaneita ja jättäisi siis turvapaikanhakijat prosessin ulkopuolelle. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Menetelmälliset valinnat

4.1.1 Tutkimuksen taustafilosofia ja metodologia

Tässä tutkielmassa pyrin tulkitsemaan turvapaikanhakijoiden kokemuksia ja otamaan haastateltavat huomioon yksilöinä. Tarkoituksena oli analysoida turvapaikanhakijoiden kokemuksia Suomen historian opetuksesta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään otoksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Laadullisen tutkimuksen keskeinen piirre on, ettei tutkimustuloksia aleta yleistämään vaan niiden avulla pyritään ymmärtämään tapahtumia tai toimintaa. Totuuden etsimisen sijasta laadullinen tutkimus pyrkii antamaan teoreettisia tulkintoja aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusmetodologioita on useita ja siitä syystä parhaiten omaa tutkimustani tukevaa tutkimussuuntaa tuli miettiä tarkoin. Päädyin aluksi valitsemaan metodiksi fenomenologian, koska siinä tutkitaan ihmisen kokemuksia, merkityksiä ja yhteisöllisyyden käsitteitä. Fenomenologiassa on ajatus, että ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja ovat vastavuoroisesti itse rakentamassa sitä. Tätä symbioosia tarkastellaan fenomenologiassa aina yksilön näkökulmasta. Sellaiset näkökulmat, joissa astutaan minäperspektiivistä ulkopuolisen näkökulmaan, ovat jälkiajattelun seurausta. Fenomenologia rajoittuu tarkastelussaan siihen, mikä ilmenee meille itselle koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä maailmassa. (Laine 2015, 29-30.) Perehtyessäni lisää fenomenologiaan huomasin tämän olevan tutkimusmetodina haastava tai sopimaton omaan tutkielmaani ja jätin fenomenologian taustafilosofiaksi tutkimustani ajatellen ja päädyin valitsemaan metodiksi laadullisen aineiston sisällönanalyysin.

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi sopi tutkielmaani hyvin, koska se on perusanalyysimenetelmä, jota pystytään käyttämään kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Laadullinen sisällönanalyysi on analyysimuoto, jota ei lähtökohdaisesti ohjaa jokin teoria vaan siihen saa aika vapaasti soveltaa teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.)

Jokaisella ihmisellä on oma suhde erilaisiin asioihin elämänpiirissämme. Esimerkiksi opettaja kokee suhteen koulumaailmaan erilaisena kuin oppilaansa. Vaikka kaikki elävät samaa hetkeä, ja samassa tilassa, heidän suhteensa toisiinsa, tapahtumiin ja ympäröivään tilaan poikkeaa toisistaan. Kokemukseen vaikuttavat aiemmat kokemukset, käsitykset, arvot ja tuntemisen tavat. (Laine 2015, 30.) Tämän vuoksi tutkimuksessa olikin tärkeää tutkia nimenomaan turvapaikanhakijoiden kokemuksia Suomen historiasta, koska minä opettajana näen ja koen asian eri lailla kuin turvapaikanhakija, joka on oppilaana tunnilla. Laadullinen tutkimus antaaakin siten tähän tutkimukseen tarvittavat välineet.

Laadullisessa tutkimuksessa sanotaan ihmisen kokemuksellisen suhteen maailmaan olevan intentionaalinen. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että kaikki kokemamme merkitsee meille jotain. Ihmisten tekemistä ymmärtääkseen tulee kysyä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemukset rakentuvat siis olennaisesti merkityksistä ja maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkitysten kautta. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa korostetaan yksilön perspektiiviä, se ei kuitenkaan tarkoita yhteiskunnallisen näkökulman väheksymistä. Vaikka jokainen kokee itse maailmansa, yhteisön jäsenet ovat hyvin samankaltaisia toistensa kanssa suhteessa maailmaan. (Laine 2015, 31-32.) Tästä syystä yksilöä tutkiesakin voi paljastaa myös jotain yleistä. Näin ollen laadullinen tutkimus tukee myös tällä tavoin minun tutkimustyötäni, vaan antaa arvokasta aineistoa turvapaikanhakijoiden kokemuksiin Suomen historiaa kohtaan ja kotoutumiseen.

Laadullinen tutkimusmenetelmä ohjaa tutkijan toimintaa. Sen avulla tutkija voi hallita ja tiedostaa luonnollista tulkinnallisuuttaan paremmin. Kokemuksia tutkiessa on haasteita, koska toisen elävän kokemus on toisen ihmisen kertoma kuvaus siitä tutkijalle, eikä tutkijalla ole pääsyä toisen alitajuntaan minkään tutki-

musmenetelmän avulla. Tästä syystä tutkimuksessa onkin tärkeänä osana tutkijan oma tulkinta. (Perttula 2008, 143-144.) Laadullisella tutkimuksella on siis kaksisoinen rakenne. Ensimmäisen, perustason, muodostaa tutkittavan kokemukset sellaisenaan, kuin hän ne tutkijalle kertoo. Toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Ensin haastateltava kuvaa mahdollisimman luonnollisesti omia kokemuksiaan ja toisella tasolla tutkija pyrkii teemoittamaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkitykset. Näiden kahden tason välinen ero on selkeästi erilainen kuin luonnontieteilijöiden suhde omiin tutkimuskohteisiinsa. Tutkittavat merkitysmaailmat ovat meille jo jollakin tasolla tuttuja, joten tutkijan on pyrittävä tekemään jo tunnettua tiedetyksi. (Laine 2015, 34.)

Jotta laadullisen tutkimuksen tutkimustulokset olisivat mahdollisimman valideja, tulee käytettävä tilannekohtaista harkintaa ja valittava tutkimukseen parhaiten soveltuvat toimintatavat (Laine 2015, 35).

Tutkimuksen kuuluu oleellisesti kriittinen ja reflektiivinen vaihe. Kriittisyydellä tarkoitetaan tutkijan itsekritiikkiä ja reflektiivisyydellä pyritään olemaan mahdollisimman tietoinen omista lähtökohdista tutkimukseen. Näiden kahden avulla pääsee tutkimukselliselle tasolle ja ne kulkivatkin isona osana omaa tutkimusprosessiani. (Laine 2015, 36.) Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, havainnointi, haastattelu ja erilaiset dokumentit aineistolähteenä. Erilaisia menetelmiä voi käyttää joko yksin tai yhdessä, riippuen tutkimusongelmasta ja tutkimusresursseista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Itse valitsin aineistonkeruumenetelmäksi yksilöhaastattelun.

4.1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni keskittyy aikuisiin turvapaikanhakijoihin ja heidän antamiin merkityksiin Suomen historialle ja sen opiskeluun. Tavoitteena oli selvittää turvapaikanhakijoiden antamia merkityksiä Suomen historiaa ja sen opiskelua kohtaan. Tutkimuksesta saadun lisätiedon avulla vanhempia ja aikuisia turvapaikanhakijoita voitaisiin mahdollisesti tukea ja saada integroitumaan paremmin suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

Lähestyin tutkimusta seuraavalla tutkimusongelmalla:

Millaisia merkityksiä turvapaikanhakijat antavat Suomen historialle?

Alakysymyksenä halusin selvittää:

Millaisia merkityksiä turvapaikanhakijat antavat Suomen historian opetuksen toteutukselle?

4.2 Aineiston keruu

Keräsin aineiston erään vastaanottokeskuksen asiakkailta, jotka olivat vapaaehtoisesti osallistuneet järjestämälleni Suomen historian oppitunnille. Suomen historian oppitunti oli minun ja Merja Paksuniemen toteuttama Powerpoint-esitys, joka oli tarkoitettu edesauttamaan turvapaikanhakijoiden tietämystä Suomesta ja helpottamaan kotoutumista tällä tavoin. Tämän jälkeen keräsin tutkimusaineiston tutkittavilta haastattelun ja taustatietolomakkeen avulla.

Ennen tutkimuksen ja opetuspaketin aloittamista lähestyin vastaanottokeskuksen johtajaa, jolta kysyin opetus- ja tutkimusluvan pro gradu -työhöni vastaanottokeskukselle. Olin tuohon aikaan myös itse työntekijänä kyseisen vastaanottokeskuksen yksikössä. Tämä edesauttoi tutkittavien valinnan eettisissä pohdinnoissa, koska pystyin pyytämään vapaaehtoisiksi henkilöitä, joiden uskoin olevan tarpeeksi hyvässä henkisessä tilassa, että voimme käsitellä Suomen historiaa ja tehdä tämän jälkeen haastatteluja. Haastatteleman turvapaikanhakijat olivat kaikki täysi-ikäisiä ja tulkki apunani hankimme myös heiltä luvan haastatteluun ja tutkimukseen osallistumiseen, jotta kaikki toimisi hyvän tutkimusetiikan mukaisesti.

Keräsin aineistoni kahdessa osassa. Ensimmäisen osan kesällä 2017 ja toisen kesällä 2018.

Ensimmäisessä osassa oppituntini Suomen historiasta oli yhdistelmä englannin- ja arabian kieltä. Diat esityksessä olivat arabiaksi, kun taas itse puhuin englanniksi. Minun englanninkielisen puheeni käänsi arabiaksi mukanani ollut tulkki, joka myös auttoi arabiankielisten diojen valmistamisessa.

Oppitunnin jälkeen pidin yksilöhaastattelut tuntia seuranneille tutkittaville yhdessä arabian kielen tulkin kanssa. Puhuin jälleen englantia ja tulkki käänsi puheen arabiaksi. Yksilöhaastattelun lisäksi haastateltavilla oli myös taustatietolomake täytettävänä. Osa haastateltavista ei kerennyt yksilöhaastatteluun samana päivänä, joten loput haastattelimme seuraavana päivänä.

Toisessa keräysosassa kesällä 2018 oppitunnin diat olivat arabiaksi ja opetin itse suomen kielellä. Apunani oppitunnilla minulla oli asiakas, joka osasi puhua sekä arabiaa, että suomen kieltä, jolloin minulta pystyi kysymään tarkentavia kysymyksiä myös he, joiden kanssa ei välttämättä ollut yhteistä kieltä.

Oppitunnin jälkeisinä päivinä minulla oli yksilöhaastattelut puhelintulkkauksella, joissa puhuin itse suomea ja haastateltavat äidinkieltään tulkin kääntäessä kaiken puheen. Käytin puhelintulkkausta, koska minulla oli mahdollisuus saada ammattitulkki puhelimen välityksellä ja täten saada mahdollisimman luotettavat käännökset haastatteluihin.

Haastateltavani olivat kaikki äidinkieleltään tai toiselta kieleltään arabiankielisiä, johtuen siitä, että arabiankielisiä oli suurin enemmistö vastaanottokeskuksen turvapaikanhakijoista. Minulla oli myös käytössä vuonna 2017 kesällä nimenomaan arabian kielen tulkki, jonka avustuksella pystyin tekemään arabiankieliset diat ja joka auttoi minua silloin yksilöhaastatteluissa. Oppitunneille ja haastatteluihin osallistui yhteensä 9 arabiankielistä henkilöä. He kaikki olivat olleet Suomessa noin 6 kuukautta – 3 vuotta. Vapaaehtoisten saaminen tutkimukseen oli verrattain vaikeaa, koska aineistonkeruiden aikaan oli kesä, jolloin ihmisiä vastaanottokeskuksella on vähemmän. Lisäksi asiakkaat olivat saaneet jo pitkään paljon kielteisiä turvapaikkapäätöksiä, mikä vaikutti vastaanottokeskuksen yleiseen ilmapiiriin. Moni asiakas vietti aikaansa huoneessaan ja kun kysyin heitä mukaan oppitunneille he eivät kokeneet olevansa valmiita kuuntelemaan opetusta joko väsymyksen tai motivaationpuutteen vuoksi kielteisistä päätöksistä johtuen.

4.2.1 Haastattelut

Päättyessäni kerätä tutkimusaineistoni haastatteluilla, pohdin, teenkö haastattelut yksilö- vai ryhmähaastatteluina. Päädyin yksilöhaastatteluihin, koska näin saan enemmän yksilöllistä kokemusta ja mahdollisesti myös enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa haastateltavilta.

Haastattelututkimukseen suostumisessa on kolme motivoivaa tekijää. Haastateltavalle tulee mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä, haastateltava pääsee kertomaan omista kokemuksistaan ja haastateltava on mahdollisesti osallistunut aieminkin tutkimukseen, josta hänelle on jäänyt hyvät kokemukset. (Eskola & Vastamäki 2015, 28-29.) Haastateltavia hankkiessani vetosin kahteen edellä mainittuun, tutkittavat pääsivät kertomaan oman mielipiteensä ja kertomaan omat kokemuksensa tutkittavasta aiheesta.

Haastattelutyyppejä miettiessäni päädyin puolistrukturoituun haastatteluun. Halusin vastauksia tutkimuskysymyksiini ja valmiilla kysymyksillä pystyin helpottamaan myös apunani olleen tulkin työtä, koska hän pystyi näin valmistautumaan haastattelun kulkuun etukäteen. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole niin kuin strukturoidussa haastattelussa on, vaan haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2015, 29).

Puolistrukturoituun haastatteluun sopii analyysitavaksi hyvin sisällönanalyysi. Sitä voi käyttää niin strukturoimattoman kuin strukturoidunkin aineiston analyysiin. Tällä analyysitavalla pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Analysointivaiheessa on hyvä kiinnittää huomiota, missä määrin ja millä tavoin haastattelu rakentuu eri kulttuurien väliselle vuorovaikutukselle. Puhutaanko eri kulttuurin edustajalle eri tavoin kuin paikallisen kulttuurin edustajalle ja millaista merkitystä tällä on aineiston validiteetille sekä havaintojen tulkinneille. (Pietilä 2010, 415.) Lisäksi omassa tutkimuksessani piti pohtia tulkin vaikutusta haastat-

teluun. Tulin kuitenkin sellaiseen tulokseen, että haastateltavilla oli helpompi puhua minun ja tulkin kanssa, kuin olisi ollut puhua ulkopuolisen tutkijan kanssa. Vuoden 2017 haastatteluissa mukana ollut tulkki, joka oli arabiaa äidinkielenään puhuva vapaaehtoistyöntekijä, ja minä ohjaajana, olimme molemmat tutustuneet haastateltaviin työtehtävissämme. Uskon, että näin haastateltavat uskalsivat sanoa rohkeammin mielipiteensä ja olla muutenkin avoimempia, koska he tunsivat meidät ja meidän välillämme vallitsi luottamus. He myös luottivat anonymiteettinsa säilymiseen, koska tunsivat meidät haastattelijat. Vuoden 2018 haastattelut toteutin puhelintulkkauksen välityksellä, mutta näissä anonymiteetti pidettiin täysin tutkijan ja haastateltavan välisenä ja tulkki oli vaitiolovelvollisuudella varustettu, eikä tiennyt haastateltavien nimiä. Myös vuoden 2018 haastateltavat tunsivat minut entuudestaan, koska olin heidän ohjaajansa.

Pyrin tekemään haastattelutilanteesta helpon ja luontevan haastateltavan kannalta. Haastattelijan on saatava ilmapiiristä luotettava ja hänen tulee olla aidosti kiinnostunut ja kunnioittava haastateltavaa kohtaan. Haastattelutilanteessa en myöskään kyseenalaistanut haastateltavien mielipiteitä tai tuonut omia käsityksiä esille. (Kananen 2014, 89.)

Haastattelutilanteeseen sisältyy vertailuasetelma, koska aiheena on suomalainen historia ja haastattelijana on suomalainen tutkija, kun taas haastateltavat ovat vieraasta maasta Suomeen saapuneita turvapaikanhakijoita. Kahden kulttuurin edustajan vuorovaikutus tuo haastatteluun omat erityispiirteensä. Tutkijan onkin tärkeää pitää mielessään koko analyysiprosessin ajan vuorovaikutuksessa huomaamattomasti syntyvä vertailuasetelma ja tehdä tästä näkyvää. (Pietilä 2010, 416-417.)

4.2.2 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus esitetään yleensä vaiheittain ja porrastetulta etenevänä prosessina. Tässä tutkimuksessa prosessi eteni vaihe kerrallaan, mutta välillä jouduin palaamaan edeltäviin vaiheisiin. Näin pyrin takaamaan systemaattisuuden ja välttämään tutkijan omat välittömät tulkinnat tutkimuksen lopputuloksissa.

Kuvaus tulisi tehdä kielellä, joka myötäilee mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta. Tutkijan tulee käydä kerätty aineisto lukuisia kertoja läpi ja pyrkiä tuomaan kuvaukseen mahdollisimman vähän itseään ja saada se pysymään mahdollisimman alkuperäisenä. (Huttunen 2010, 41-42.) Tutkimukseni aineistossa tarkkaa kuvausta vaikeutti kielimuurin syystä johtuva tulkin käyttäminen, mutta ammattitaitoisten tulkkien ansiosta kuvaus onnistui lopulta hyvin. Mikäli haastattelutilanteessa käänнос jäi epäselväksi, kysyin joko tulkilta tai haastateltavalta lisäkysymyksen, mikä selvensi vastausta.

Laadullisessa sisällönanalyysissä tulee ensiksi päättää, mikä aineistossa kiinnostaa ja kiinnostuksenkohteesta tulee tehdä vahva päätös, jotta tutkimus ei lähde leviämään liian laajaksi. Omassa tutkimusaineistossani kiinnosti paljon tutkittavien antamat merkitykset Suomen historiaa kohtaan, sekä konkreettiset asiat, jotka nousivat esille Suomen historian opetusta kohtaan. Seuraavaksi kävin läpi aineiston ja merkitsin ne asiat, jotka sisältyivät kiinnostuksen kohteisiin ja jätin muut kokonaisuudet siitä pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.)

Tämän jälkeen pyrin löytämään aineistosta merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Tutkittava kokonaisilmiö hahmottuu paljon selkeämmin, jos pystyy jäsentämään kuvauksesta merkityskokonaisuudet. Tutkijan oma, intuitiivinen elämäkokemusten myötä kehittynyt ymmärtäminen, vaikuttaa merkitysten välisten yhteyksien ymmärtämiseen ja löytämiseen. Merkityskokonaisuudet löysin tutkimusaineistosta samankaltaisuuden perusteella. Nämä samankaltaiset merkitykset menevät omiin kokonaisuuksiinsa ja niistä eroavat jäsentyvät taas omiin kokonaisuuksiinsa. (Huttunen 2010, 43.)

Ilmiöstä, eli tutkimusaineistosta, pyrin löytämään mahdollisimman paljon merkitysaspekteja. Ilmiötä ymmärtääkseen tulee ymmärtää ilmiön olennaisia puolia ja niiden välistä suhdetta. Ilmiö ei välttämättä selity yhdestä tekijästä, vaan se voi olla moniaspektinen. Omassa tutkimuksessani etsin niitä merkityksiä, joita koulutukseen osallistuneet antoivat historian kurssille ja historian oppimiselle. Se on vastakohta perinteiselle luonnontieteellisille tutkimustavoille, joissa etsitään perinteisesti yhtä oleellista tekijää tai syytä. Tutkimuksen validiteetin kannalta on

tärkeää, ettei olennaisia merkityksiä pudota missään vaiheessa pois. Tutkimuskysymyksen määrittelevät tutkimuksen merkityskokonaisuudet. Ilmiöt voidaan luokitella kokonaisuuksiin eri näkökulmista ja ilmiön moninaisuudesta tulevat esille ne puolet, joita tutkimuksessa haluaa nostaa esiin. Tutkimuksen näkökulma siis määrää merkityksen ja kokonaisuuden, jotka ovat olennaisia. (Huttunen 2010, 44.) Tutkijalla onkin suuri vastuu siitä, millainen tutkimuksesta tulee ja kuinka onnistuu tuomaan kaikista olennaisimmat asiat esille.

Tutkimuksen analyysivaiheessa pyritään tematisoimaan, käsitteellistämään tai narratiivisesti yleistämään aineistoani. Kyse ei ole saada esille vain yleisiä, kaikille haastatelluille yhteisiä merkityksiä, vaan pyrkiä löytämään aineiston moninaisuus. Analyysin tarkoituksena ei ole aineiston köyhdyttäminen, vaan löytää aineiston olennaiset asiat säilyttäen samalla aineiston moninaisuus. (Huttunen 2010, 45.) Laadullisessa sisällönanalyyssissä tutkimuksen analyysivaiheessa pyritään luokittelemaan, teemoittamaan tai tyypittelemään aineisto seuraavaksi. Jotta tämä onnistuisi, tulisi aineisto ja kiinnostuksen kohteet olla käytynä hyvin läpi, eikä analyysivaihe onnistuisikaan ilman onnistunutta aineiston litterointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Tämä tutkijan vastuu ja olennaisten vastausten etsiminen aineistoista, motivoi omaa tutkimustyötäni suuresti. On todella tyydyttävää löytää laajasta aineistoista, erilaisten haastateltavien joukosta yhteisiä tekijöitä ja toisaalta asioita, jotka ovat hyvin erilaisia verrattuna muuhun tutkimusaineistoon. Kävin litteroituja haastatteluja läpi useaan kertaan ja korostin eri värein, eri aihekokonaisuuksiin kuuluvia vastauksia.

Analyysin aineisto jakautuu erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, minkä jälkeen tutkittavasta ilmiöstä luodaan kokonaiskuva. Laadullisessa tutkimuksessa selvitetään koetun ilmiön merkitysrakennetta. Kokonaisrakenne on merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden kartta. Jotkin merkityskokonaisuudet ovat suuressa asemassa ja jotkin kokonaisuudet sijoittuvat niiden alaisuuteen (Huttunen 2010, 46.) Varsinkin fenomenologit korostavat intuition merkitystä merkityskokonaisuuksien löytämisessä. Merkityskokonaisuudet löytyvät ja "nähdään", kunhan vain aineistoon paneudutaan riittävän hyvin. Merkityskokonaisuuden löytyvät sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden kautta. Samanlaiset merkitykset luovat oman kokonaisuutensa. Tästä kokonaisuudesta erottuvat merkitykset,

jotka taas jäsenyivät muihin kokonaisuuksiin. Tutkijan tulkinta on tärkeää tässä vaiheessa. Analyysissä merkityskokonaisuuksiin jaetusta aineistosta luodaan synteesivaiheessa kokonaisuus, jossa erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä prosessi voidaan jakaa kolmevaiheiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa redusoin eli pelkistin aineiston. Toisessa vaiheessa klusteroin eli ryhmittelin aineiston. Kolmannessa vaiheessa tapahtui aineiston abstrahointi eli loin siitä teoreettiset käsitteet. Aluksi sisällönanalyysissä tulee valita analyysiyksikkö, joka on joko yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, johon sisältyy useita lauseita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Analyysiyksikkö riippuu tutkimustehtävästä ja aineiston laadusta. Omassa tutkielmassani analysoitava informaatio eli data oli siis litteroitu haastattelu. Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdata pelkistetään. Alleviivasin eri värein tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset kohdat litteroinneista ja kokosin ne omiin ryhmiinsä aihepiirin mukaan jättäen epäolennaiset osat pois. Tässä vaiheessa aineisto tuli lukea lukuisia kertoja läpi, jotta aineiston sisäistäisi mahdollisimman hyvin ja näin kaikki oleellinen tulisi mukaan seuraavaan vaiheeseen. Pelkistämisvaiheessa tuli myös huomioida, että yhdessä lausumassa voi löytyä useampikin pelkistetty ilmaus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-124.)

Taulukko 1. Esimerkki pelkistämisvaiheesta.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
"Suomen vaikeudet ja sodat koskettivat minua, joten se tuntui mielenkiintoiselta."	Omat samanlaiset kokemukset, niiden kautta osaa samaistua suomalaisten kokemuksiin
"Oli todella mielenkiintoista kuulla miten Suomi kaikkien sotien jälkeen, tappioiden ja häviöiden jälkeen aloitti teollistumisen ja teollisen prosessin ja kehittymisen."	Tieto sodan jälkeisestä selviytymisestä
"... se, miten lapset pidettiin poissa sodasta, se miten lapsista välitettiin ja heidät huolehdittiin pois, nämä 70 000 lasta ja se miten he jatkoivat koulussa."	Pakolaisuus ja elämän jatkuminen pakolaisena
"Olen todella onnellinen, kun saan viimeinkin vastata lasteni kysymyksiin Suomesta. Koska aiemmin kun lapset kysyivät Suomesta, vastailin ettei minulla ole hajuakaan, mutta nyt voin vastata yksityiskohtaisesti."	Tieto Suomen olosuhteista, jotta voi kertoa lapsille
"Luen myös Suomen historiasta, koska olisi häpeällistä, jos joku puhuisi siitä, eikä minulla olisi hajuakaan asioista."	Tieto Suomen olosuhteista, jotta voi keskustella suomalaisten kanssa
"On tärkeää, kun joku omasta maastani kysyy jotain tästä maasta, niin minulla on vastaus siihen ja tällaista tietoa historiasta."	Tieto Suomen olosuhteista, jotta voi keskustella kotimaahan jääneiden ihmisten kanssa
"Suomi ei ole tunnettu Lähi-Idässä tai sielläpäin mistä me tulemme, edes maana. Nyt voin kertoa Suomesta ja sen historiasta sekä kokonaiskuvausta."	Tieto Suomen olosuhteista, jota voi kertoa kotimaahan jääneille ihmisille
"Pystyn vertaamaan tätä tilannetta Irakiin."	Vertailu kotimaahan
"On tärkeää tietää uusista asioista ja toisaalta kun minä asun täällä niin minä pidän tätä maata toisena kotimaana niin on tärkeää tietää tämän uuden maan historiasta."	Toivo turvapaikasta ja uuden oppiminen.

Aineiston pelkistämisen eli redusoinnin jälkeen, seurasi aineiston klusterointi eli ryhmittely. Kävin alkuperäisiä ilmauksia tarkasti läpi ja etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tämän jälkeen käsitteet, jotka kuvasivat samaa ilmiötä, ryhmittelin ja yhdistin eri luokiksi, joista syntyivät alaluokat. Alaluokat kuuluu nimetä sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelun myötä aineisto tiivistyy, koska tekijät sisällytetään yleisempiin kokonaisuuksiin ja käsitteisiin. Klusteroinnin tarkoituksena on luoda pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle ja luoda alustavia kuvauksia ilmiöstä, jota tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124)

Taulukko 2. Esimerkki klusteroinnista.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Omat samanlaiset kokemukset, niiden kautta osaa samaistua suomalaisten kokemuksiin	Suomalaisten ymmärtäminen omien kokemusten kautta
Tieto sodan jälkeisestä selviytymisestä	Toivo oman maan selviytymisestä
Pakolaisuus ja elämän jatkuminen pakolaisena	Suomalaisten ymmärtäminen omien kokemusten kautta
Tieto Suomen olosuhteista, jotta voi kertoa lapsille	Isän rooli
Tieto Suomen olosuhteista, jotta voi keskustella suomalaisten kanssa	Suomalaisen yhteiskunnan jäsenen rooli
Tieto Suomen olosuhteista, jota voi kertoa kotimaahan jääneille ihmisille	Kotimaan yhteiskunnan jäsenen rooli
Tieto Suomen olosuhteista, jotta voi keskustella kotimaahan jääneiden ihmisten kanssa	Kotimaan yhteiskunnan jäsenen rooli
Vertailu kotimaahan	Rooli uuden ja vanhan kotimaan välillä
Toivo turvapaikasta ja uuden oppimisen.	Toivo tulevaisuudesta Suomesta

Alaluokkien luonnin jälkeen, aloin alaluokkia yhdistelemällä luomaan yläluokkia, joita yhdistelemällä loin taas pääluokkia. Pääluokat yhdistin yhdistävän luokan alle. Aineistoa abstrahoimalla eli käsitteellistämällä pyritään erottamaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedolla pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa käsitteellistetään luokituksia, kunnes se ei ole aineiston kannalta enää mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125-126.)

Taulukko 3. Esimerkki abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Suomalaisten ymmärtäminen omien kokemusten kautta	Kotoutuminen	Kotoutuminen
Toivo oman maan selviytymisestä	Toivo mahdollisuudesta palata	Toivo
Suomalaisten ymmärtäminen omien kokemusten kautta	Kotoutuminen	Kotoutuminen
Isän rooli	Vanhemmuus	Identiteetti
Suomalaisen yhteiskunnan jäsenen rooli	Suomalaisen yhteiskunnan jäsen/kotoutuminen/Toivo	Identiteetti/kotouttaminen/Toivo
Kotimaan yhteiskunnan jäsenen rooli	Vanhan kotimaan kansalainen	Identiteetti
Rooli uuden ja vanhan kotimaan välillä	Turvapaikanhakijan rooli	Identiteetti
Toivo tulevaisuudesta Suomessa	Kotoutuminen/Toivo mahdollisuudesta turvapaikkaan	Kotouttaminen/Toivo

Taulukko 4. Esimerkki pääluokkien yhdistämisestä

Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Kotoutuminen Suomalaisen yhteiskunnan jäsen	Kotoutuminen	Osallistujien antamat merkitykset Suomen historian kurssille
Vanhemmuus Suomalaisen yhteiskunnan jäsen Vanhan kotimaan kansalainen Turvapaikanhakijan rooli	Identiteetti	
Suomalaisen yhteiskunnan jäsen Toivo mahdollisuudesta turvapaikkaan	Toivo	

Tutkielmani aineistosta tulkitsin lopulta kaksi pääteemaa. Ensimmäisenä teemana nousi turvapaikanhakijoiden antamat merkitykset Suomen historian kurssille. Merkitykset nimesin käsitteillä kotoutuminen, identiteetti ja toivo (taulukko 4). Toiseksi pääteemaksi nimesin historianopetuksen toteuttamiseen liittyvät

asiat. Niitä olivat historianopetukseen liittyvät haasteet, kiinnostuksen syyt, historianopetukseen liittyvät toiveet ja tietolähteet, jotka luovat kokonaiskuvan Suomen historian opetuksesta turvapaikanhakijoille (kuvio 1).



Kuvio 1. Historian opetuksen toteutus.

4.2.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkija joutuu tekemään tutkimuksessaan päätöksiä, joissa myös eettinen ajattelu joutuu koetukselle. (Eskola & Suoranta 1998, 52) Omassa tutkimuksessani eettiset kysymykset olivat vahvasti läsnä, koska tutkittavina olivat turvapaikanhakijat keskellä turvapaikkaprosessia ja olin heidän ohjaajansa. Käänsin kuitenkin työstäni johtuvan asiakastuntemuksen positiiviseksi asiaksi ja pystyin näin pyytämään tutkimukseen henkilöitä, jotka olivat henkisesti tarpeeksi hyväkuntoisia tutkimusprosessia varten. Tutkimusluvassa kerrottiin osallistumisen olevan vapaaehtoista ja tutkimuksesta pystyi vetäytymään missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Kaikki tieto, josta yksittäiset henkilöt voitaisiin tunnistaa, luvattiin käsitellä luottamuksellisesti. Mahdollista puhemateriaalia voitaisiin esittää tutkimustulos-

ten yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin. Jos puhemateriaalia haluttaisiin julkaista myöhemmin, tutkija ottaisi ensin yhteyttä asianomaisiin, jotka saisivat päättää, miten materiaalin kanssa toimitaan (Liite 3).

Tutkittavien anonymiteettiin tulee kiinnittää huomiota ja henkilöllisyyden tunnistaminen tutkimustuloksia esiteltäessä on oltava mahdollisimman hankalaa (Eskola & Suoranta 1998, 57). Omassa tutkielmassani anonymiteetti säilyy jokaisella tutkittavalla, koska tutkittavien nimet olen korvannut uusilla, ja alkuperäiset nimet ovat vain minun tiedossani. Vaikka vastaanottokeskus, jossa haastattelut on tehty, olisi tiedossa, tutkittavien anonymius säilyy, koska keskuksessa on paljon asiakkaita ja asiakkaat vaihtuvat tasaiseen tahtiin.

Hyvä tutkija tunnistaa eettiset ongelmat ja pyrkii välttämään ne jo etukäteen. Tutkijan tulee olla reflektiivinen ja tunnistaa näin tutkimuksensa ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 1998, 60.) Omassa tutkimuksessani näin eettisiä ongelmia nimenomaan kriisinomaisessa tilaisessa olevien turvapaikanhakijoiden tutkimisella ja oman työntekijän roolin takia. Keskustelin asiasta vastaanottokeskuksen johtajan ja yliopiston ohjaajien kanssa ja päädyin omaa vastaanottokeskuksen asukkaiden tuntemusta hyödyntäen kutsumaan mukaan sellaisia turvapaikanhakijoita, jotka pystyivät päättämään, haluavatko osallistua tai eivät koe osallistumistaan liian raskaaksi tai epämukavaksi. Turvapaikanhakijoilla oli kuitenkin tiedossa, että kaikilla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen, jos niin halusi. Ohjaajana minulle oli tärkeää, ettei kenellekään tullut sellaista oloa, että tutkimukseen ei olisi kelpuutettu mukaan, vaikken käynytään kysymässä henkilökohtaisesti tutkimukseen. Olin työni puolesta turvapaikanhakijoiden parissa lähes päivittäin ja puhuin avoimesti tutkimuksen tekemisestä ja kaikki tuntuivat ymmärtävän tutkimukseen osallistumisen olevan mahdollista, mutta samalla täysin vapaaehtoista.

Havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus ovat tärkeitä erottaa toisistaan laadullisessa tutkimuksessa. Puolueettomuudessa tulisi huomioida esimerkiksi tutkijan aikaisempien tietojen vaikutus aineiston tulkintaan. Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Reliabiliteetti taas tarkoittaa tutkimuksen tarkkuutta. Näiden käsitteiden käyttöä on välillä kritisoitu,

koska niiden koetaan mittaavan enemmän määrällisen tutkimuksen tarpeita, eikä laadullisen tutkimuksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti määrittelee sen, kuinka hyvin tutkimustuloksia voidaan määritellä toisen asian yhteydessä. Sisäinen validiteetti taas viittaa tutkimuksen loogisuuteen ja johdonmukaisuuteen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 130.)

Minulla oli ennakoajatuksia tutkimustani kohtaan johtuen laajasta kokemuksesta turvapaikanhakijoiden parissa sekä historianopintojeni takia, joissa olen perehtynyt paljon tutkimuksiin, ja jotka ovat sivunneet tutkimusaiheittani. Käytin kuitenkin fenomenologiselle tutkimukselle ominaista itsereflektointia ja aineistoon yhä uudestaan palaamista löytäen näin mahdollisimman validit tutkimustulokset. Tutkimukseni tulokset ovat aineistosta esiin nousseita asioita, joita turvapaikanhakijat olivat Suomen historian oppimista kohtaa kokeneet. Tutkimustuloksia ei voida jakaa absoluuttisena totuutena, koska haastateltavina oli vain 9 turvapaikanhakijaa, mutta siitä voi saada kuvan, millaisia ajatuksia turvapaikanhakijat kokevat Suomen historian opiskelua kohtaan turvapaikkaprosessin aikana. Tutkimustulokset ovat minun omaa analysointiani itse keräämästäni aineistosta, ja on mahdollista, että kyseenomaisesta aineistosta joku muu saisi erilaisia tutkimustuloksia.

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on, että tutkija miettii jatkuvasti ratkaisujaan. Sen myötä tutkija joutuu ottamaan kantaa myös tutkimuksensa ja analyysinsä kattavuuteen ja työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1996, 164.) Tutkijan tulee muistaa olevansa ammatilliselta rooliltaan tutkija, vaikka onkin ihminen omalla historiallaan. Tästä syystä tutkijan tulee ajatella ja toimia tutkijan tavoin. Tämä näkyy esimerkiksi silloin, kun tutkija perustelee tutkimuksessa tehdyt valintansa tiedeyhteisön hyväksymällä tavalla. (Ronkainen ym. 2011, 73.)

Olen pyrkinyt tuomaan tutkimuksen sellaisessa muodossa, että tutkimustulokset ovat ymmärrettävissä sekä aiheeseen perehtyneille, että perehtymättömille lukijoille. Tutkimuksessani olen pyrkinyt selittämään aiheen termistön ja tutkimusmetodini mahdollisimman ymmärrettävässä muodossa, jotta tutkimukseni olisi helposti seurattavissa.

5. Tutkimustulokset

Tässä pääluvussa kuvaan tutkimustulokseni. Olen jakanut ne kahteen pääteemaan; Turvapaikanhakijoiden antamat merkitykset Suomen historian opetukselle ja Suomen historian opetuksen toteutus.

Turvapaikanhakijoiden antamat merkitykset Suomen historian opetusta kohtaan olivat kotoutuminen, identiteetti ja toivo. Opetuksen toteuttamiseen liittyvät teemat olivat historianopetukseen liittyvät haasteet, kiinnostuksen syyt, historianopetukseen liittyvät toiveet ja tietolähteet. Avaan ja perustelen teemojen aiheet aineistoni avulla seuraavissa alaluvuissa.

5.1 Suomen historian merkitys turvapaikanhakijoille

Tässä alaluvussa kuvaan, millaisia merkityksiä turvapaikanhakijat antoivat Suomen historiaa kohtaan tutkimusaineistossani. Turvapaikanhakijoiden haastatteluaineistosta löysin kolme merkitystä, jotka nousivat selvästi esille aineistoon tutustuessani ja sitä analysoidessani. Merkitykset olivat identiteetti, kotouttaminen ja toivo.

Identiteetti

Kulttuurinen identiteetti ei ole sattumanvaraisesti syntynyt kuvaus maailmasta. Kulttuurinen identiteetti on sen sijaan eräänlainen teoreettinen kuvaus, joka auttaa jäsentämään maailman toimintaa ja selittämään yhteiskunnassa tapahtuvia asioita (Itäpuisto 2006, 40).

Identiteetti painottui tutkimuksessani varsinkin kulttuuriseen identiteettiin johtuen turvapaikanhakijoiden kokemista kulttuurisista muutoksista, joita on käsitelty tarkemmin teoriaosiossa. Identiteetti nousi haastatteluaineistosta esille useaan otteeseen, vaikkei termiä suoraan mainittukaan.

”Luen myös Suomen historiasta, koska olisi häpeällistä, jos joku puhuisi siitä, eikä minulla olisi hajuakaan asioista. Tämän takia olen kiinnostunut asioista.” (haastateltava 2)

”... on todella tärkeää (oppia Suomen historiaa), koska jossain vaiheessa ehkä asun tässä maassa. Minusta on tärkeää tietää historia ja kun tulevaisuudessa matkustan Saksaan tai jonnekin muualle ja joku kysyy Suomesta, voin vastata historiasta, sodasta, kertoa sodan vuodet, mitä tapahtui sen jälkeen ja tällaisia asioita.” (Haastateltava 5)

”Suomessa henkilönä on tärkeää tietää tällaisia asioita. Olen viettänyt täällä jo kolme vuotta. On paljon parempi, että minulla on vastauksia, kun joku kysyy tästä maasta, koska olen ollut täällä niin kauan ja minulla on enemmän ajatusta historiasta.” (Haastateltava 1)

Identiteetin eri roolit esiintyivät motivaation lähteinä Suomen historian opiskeluun. Osa halusi oppia Suomen historiaa, koska kokivat sen olevan tärkeä osa ja itsensä selvyys Suomessa asumisen kannalta. Jollekin se oli tärkeää taas pystyäkseen opettamaan näitä asioita taas eteenpäin omille lapsilleen.

”... historia sinällään on tässä tärkeää ja sidoksissa kulttuuriin ja kun asumme ja elämme tässä maassa on osattava tai on tiedettävä tämän maan historiasta.” (Haastateltava 6)

”Olen todella onnellinen, kun saan viimeinkin vastata lasteni kysymyksiin Suomesta. Koska aiemmin kun lapset kysyivät Suomesta, vastailin ettei minulla ole hajuakaan, mutta nyt voin vastata yksityiskohtaisesti.” (Haastateltava 5)

Omaa kotimaata ei oltu unohdettu vaan se oli taustalla monissa vastauksissa. Suomen historian oppiminen koettiin tärkeäksi, jotta kotimaahan yhteyttä pitäessä pystyi kertomaan uudesta kotimaastaan, josta ennakkoon tietoa saattoi olla hyvin vähän tai ei ollenkaan.

”Vertasin Suomea Irakiin. Suomi aloitti koulutuksen hyvin aikaisin ja on kehittynyt mahtavaksi valtioksi. Toisaalta Irakissa on paljon vähemmän kouluttautuneita ihmisiä ja voimme nähdä eron näissä valtioissa. Opin tänään koulutuksen tärkeyden ihmisille. Koska ihmisillä on vain vähän koulutusta, Irakissa on niin paljon järjestäytyntä rikollisuutta ja terroristeja. Heidät on helpompi vakuuttaa tällaisilla ryhmillä ja saada liittymään niihin. He eivät tiedä asioista, joten kuka tahansa voi täyttää heidän mielen ja saada liittymään ryhmiin.” (Haastateltava 3)

”Nyt voin viimein kertoa jotain Suomesta, kun minulta kysytään siitä. Suomi ei ole tunnettu Lähi-Idässä tai sielläpäin mistä me tulemme, edes maana. Nyt voin kertoa Suomesta ja sen historiasta sekä kokonaiskuvasta.” (Haastateltava 1)

Kotoutuminen

Kotoutuminen on turvapaikanhakijan omaa, yksilöllistä kehittymistä, jonka tavoitteena on integroitua osaksi yhteiskunnan toimintaa ja työelämää säilyttäen samalla oman kielensä ja kulttuurinsa (Saukkonen 2013, 29.)

Turvapaikanhakijoiden vastauksissa oli nähtävissä tavoite olla osana suomalaista yhteiskuntaa. Suomen historiaa haluttiin oppia, jotta ihmisten kanssa pystyisi puhumaan Suomen asioista. Tietämättömyys suomalaista yhteiskuntaa ja sen historiaa kohtaan tunnettiin jopa häpeällisenä asiana.

”Luen myös Suomen historiasta (politiikan lisäksi), koska olisi häpeällistä, jos joku puhuisi siitä, eikä minulla olisi hajuakaan asioista.” (Haastateltava 2)

"... muutin perheeni kanssa maasta kulttuurin, historian ja muun tiedon kanssa toiseen maahan josta en tiedä kulttuuria, historiaa tai mitään muutakaan. Oli todella tärkeää kuulla historiaa maasta, jossa elän." (Haastateltava 5)

Osa käsitteli Suomen historian tapahtumia omien kokemustensa kautta ja pyrki näin ymmärtämään suomalaisia.

"Pidin Suomen historiaa mielenkiintoisena. Suomen vaikeudet ja sodat koskettivat minua, joten se tuntui mielenkiintoiselta." (Haastateltava 1)

"Vertasin Suomea Irakiin." (Haastateltava 3)

"Oli hyvä saada tämä informaatio Suomesta ja saada ideoita. Pystyn vertaamaan tätä tilannetta Irakiin." (Haastateltava 2)

Toivo

Haastatteluaineistoon tutustuessani panin merkille, kuinka monella haastateltavalla oli keskustelussa mukana toivoa tulevaisuudestaan. Vastaanottokeskus elämää pitkään työn puolesta nähneenä koin positiivisena asiana, kuinka toivo ei ollut osalla hiipunut pitkän ja raskaan turvapaikanhakuprosessin aikana. Toisaalta toivo saattoi olla selviytymiskeino, kun omasta tulevaisuudesta ei ole varmuutta ja kotimaassa perhe ja ystävät elivät mahdollisesti hyvinkin turvattomissa olosuhteissa.

Osan vastauksissa oli havaittavissa toive päästä vielä joskus takaisin kotimaahan tai oppia tietoa, mitä voisi soveltaa omassa elämässään tai kotimaan tilanteessa. Tietoa Suomen historian tapahtumista verrattiin kotimaan tapahtumiin ja varsinkin tieto sodasta ja siitä selviytymisestä kiinnosti.

”Oli todella mielenkiintoista kuulla miten Suomi kaikkien sotien jälkeen, tappioiden ja häviöiden jälkeen aloitti teollistumisen ja teollisen prosessin ja kehittymisen. Se oli todella mielenkiintoista. Myös se, miten lapset pidettiin poissa sodasta, se miten lapsista välitettiin ja heidät huolehdittiin pois, nämä 70 000 lasta ja se miten he jatkoivat koulussa.” (Haastateltava 5)

”Haluaisin kuulla lisää sodasta, miten Suomi onnistui lopettamaan sodan rauhaan. Vaikka Suomi hävisikin, sota kuitenkin loppui jotenkin, haluaisin kuulla strategiasta, lopettaa sota ilman seurauksia. Sisällissodasta, taisteluista kaupunkien sisällä ja tällaisista. Miten he pitivät perheet koossa eivätkä ne levinneet ympäriinsä eikä heitä lähetetty sinne ja tänne ja he pysyivät maassa.” (Haastateltava 5)

Suurimmalla osalla toivo turvapaikkaa kohtaan näkyi vahvasti ja lähes jokainen mainitsikin haluavansa oppia suomalaisen historian ja kulttuurin siksi, koska tulee vielä asumaan tässä maassa.

” On tärkeää tietää uusista asioista ja toisaalta kun minä asun täällä niin minä pidän tätä maata toisena kotimaana niin on tärkeää tietää tämän uuden maan historiasta.” (Haastateltava 8)

” Minä tulen elämään täällä. Miten en voisi tietää Suomen historiasta? ” (Haastateltava 7)

” Turvapaikanhakijana, jossain vaiheessa osalle meistä asukkaista, Suomesta tulee kotimme. Meidän täytyy tietää siitä, koska se on osa meitä, meidän kotimme. Me tunnemme, että tämä on kotimme. Me elämme täällä ja meidän täytyy tietää näistä asioista.” (Haastateltava 2)

5.2 Suomen historian opetuksen toteutus

Toinen teema, johon tutkimuksesta nousi paljon vastauksia, oli Suomen historian opetuksen toteutukseen liittyviä. Mielestäni nämä toteutukseen ja historian oppimiseen liittyvät asiat olivat tärkeä osa-alue, joka yhdessä turvapaikanhakijoiden antamien merkitysten kanssa loivat kattavan kokonaisuuden Suomen historian opetuksesta turvapaikanhakijoille. On tärkeää tietää merkitysten lisäksi millaisista lähteistä tieto tulee, millaisesta opetuksesta turvapaikanhakijat ovat kiinnostuneet ja mitkä ovat kiinnostuksen syitä. Varsinkin kiinnostuksen syyt kulkevat käsikkäin merkitysten kanssa.

Jaoin Suomen historian opetukseen liittyvät kategoriat historianopetukseen liittyvät haasteet, kiinnostuksen syyt, historianopetukseen liittyvät toiveet ja tietolähteet, joita käsittelem seuraavissa luvuissa.

Tietolähteet

Turvapaikanhakijoiden aiempi tietämys Suomen historiasta oli vaihtelevaa. Tietoon vaikuttivat sekä turvapaikanhakijoiden itsenäinen tiedonhalun halukkuus sekä vastaanottokeskuksen järjestämä toiminta. Haastateltavat olivat tulleet eri vastaanottokeskuksista ja siitä syystä mahdollisuudet osallistua esimerkiksi vapaaehtoistyöntekijöiden järjestämille kursseille olivat erilaisia, koska joissakin vastaanottokeskuksissa on vapaaehtoistoimintaa ja joissakin ei. Osalle oli jo käyty suomalaisen yhteiskuntaan ja sen historiaan liittyviä asioita jollakin tasolla vastaanottokeskuksella läpi, mutta esitysten taso, tai onko niitä, riippui täysin vastaanottokeskuksesta.

” Tiesin entuudestaan vähän asioita ja opin tänään todella paljon lisää. Aiemmin vastaanottokeskuksen ohjaaja oli yrittänyt kertoa asioita, mutta esitys oli ollut sekava ja vaikea ymmärtää. Tänään oppitunti oli helpompi ja antoisampi.” (Haastateltava 3)

”Kyllä minä aiemmin olen asunut vastaanottokeskuksessa ja siellä kahden tunnin mittaisessa infotilaisuudessa kerrottiin Suomesta, pinta-alasta, väkiluvusta, Suomen ja Neuvostoliiton välisestä sodasta, evakuoinnista ja kaikesta muusta tällaisesta.” (Haastateltava 9)

Osalla vastaajista Suomen historia oli täysin uusi asia tai tietoa oli hyvin niukasti, vaikka kaikki vastaajat olivatkin asuneet Suomessa jo vähintään 6 kuukautta ja osa jopa 3 vuotta.

” ...mielestäni kaikki olivat mielestäni niin sanotusti uusia asioita.” (Haastateltava 6)

” Minulla oli vain vähän tietoa historiasta. Tiesin, että täällä on sodittu. Mutten tiennyt ketkä sotivat, kuka oli ketä vastaan ja kuka oli kenenkin puolella.” (Haastateltava 1)

Suurin osa heistä, jotka eivät olleet saaneet muuten mitään tietoa Suomen historiasta olivat hankkineet sitä itse käyttäen sosiaalista mediaa tai kysellen ystävil-tään.

” Alkuun tiesin vähän asioita juttelemalla ystävien kanssa. Kuulin, että Suomi on ollut sodassa. Sen jälkeen on ollut tapahtumia, tai kansallisia lomapäiviä jolloin kuulin syyn näille päiville. Tiesin, että Suomi on ollut sodassa tai Suomen itsenäisyyspäivästä. Luento auttoi minua saamaan selkeämmän kuvan näistä historian tapahtumista.” (Haastateltava 1)

” Sen vähän tiedon olen saanut Youtubesta, televisiosta tai Facebookin postauksista, joissa on kerrottu mitä tänään on tapahtunut, esimerkiksi tänään 26. heinäkuuta tapahtui tällaista Suomessa, eli ihan vain perusjuttuja.” (Haastateltava 5)

Historian opetuksen haasteet

Turvapaikanhakijoille opetettaessa tulee perinteisten pedagogisten haasteiden lisäksi myös muita opetuksessa huomioonotettavia asioita. Historian opetuksessa kriisialueilta tuleville turvapaikanhakijoille tulee ottaa huomioon kulttuurisensitiivisyys. Haastatteluja tehdessä tuli ilmi, kuinka osalla haastateltavista sota-aihe ja pakolaisuus olivat niin lähellä omaa kokemusmaailmaa, että tästä syystä ne herättivät vahvoja tunteita.

” Ainoa asia mitä muuttaisin ei ole materiaallinen, vaan esityksessä. Kun mainitsit, kuinka monta ihmistä kuoli sodassa, sinun pitäisi näyttää enemmän sympatiaa, koska ihmisiä sinun maastasi kuoli. Tämä oli ainoa asia. Olisi hyvä, että näyttäisit sympatiaa, kun kerrot ihmisiä kuolleen omasta valtiostasi.” (Haastateltava 2)

”... oli siistiä ja on mahtavaa oppia Suomen historiasta. Mutta en tykännyt kuulla sota-asioista... Kiinnostavin osuus oli koulutusjärjestelmä. En tykännyt kuulla sodasta, enemmän kiinnostivat kouluasiat. Sodassa ei ole voittajia. Molemmat osapuolet vain häviävät... Poistaisin sotaosion, koska en tykkää kuulla siitä. Lisäisin asioita yhteiskunnasta ja sellaisista asioista.” (Haastateltava 3)

Historiatietoisuuden ja historiakuvan muodostuminen onkin prosessi, jossa voi tulla välillä ristiriitaisuuksia. Omasta kulttuuristaan pois joutuneen ihmisen sopeutumisessa tulisi pyrkiä ottamaan huomioon hänen historiallinen identiteettinsä ja hänen yhteisönsä kollektiivinen muisti. Siten tarjottavan koulutuksen tulisi olla kulttuurisensitiivistä ja historiatietoista. (Virta 2015, 18.) Opetusta toteuttaessa tulisi ottaa huomioon opettajan varautua joidenkin historian aiheiden olevan vaikeita käsiteltäviä ja käyttää tällöin erityisen sensitiivistä otetta.

Lisäksi oman haasteensa opetukseen tuovat luku- ja kielitaidon puutteet. Osalla ei ole lukutaitoa ja lukuisten eri äidinkielten lisäksi muun muassa arabiankielellä on eri murteita, riippuen miltä seudulta henkilö on kotoisin.

Kiinnostuksen kohteet

Tämän alaluvun aiheet menevät osittain päällekkäin turvapaikanhakijoiden antamien merkitysten kanssa, mutta koin tämän olevan tärkeä osa-alue opetuksen järjestämisen kannalta, joten käsittelen kiinnostuksen kohteita tässä luvussa.

Kiinnostuksen syitä Suomen historian opiskelua kohtaan olivat mielenkiintoiset sisällöt historiassa, opitun tiedon jakaminen sekä vanhan ja uuden kotimaan vertailu. Opitun tiedon jakamisesta ja uuden ja vanhan kotimaan vertailusta olen kirjoittanut jo historian merkityksiä kuvaavassa tulososiossa, joten niistä en kirjoita toistona uudestaan.

Kiinnostusta Suomen historiaan kohtaan oli yhtä vaille kaikilla haastateltavista, mutta kiinnostuksen kohteet vaihtelivat eri aihealueiden välillä.

” Eniten kiinnostivat kouluasiat. Myös sota-aika, jolloin lapsia lähetettiin Ruotsiin opiskelemaan ja turvaan, jotta he pysyisivät hengissä, oli mielenkiintoista.”
(Haastateltava 1)

” Sota- ja poliittinen osuus olivat mielenkiintoisimpia ja antoisimpia aiheita.”
(Haastateltava 2)

” Oli todella mielenkiintoista kuulla miten Suomi kaikkien sotien jälkeen, tappioiden ja häviöiden jälkeen aloitti teollistumisen ja teollisen prosessin ja kehittymisen.” (Haastateltava 5)

” Nimenomaan lapset sodanaikana (kiinnostivat), kun lähetettiin lapsia Ruotsiin.”
(Haastateltava 7)

Kiinnostuksen kohteet vaihtelivat. Koulujärjestelmä ja sodat nousivat hieman muita aiheita enemmän esille. Toisaalta sota-aihe herätti myös enemmän vastustusta, kuten historian opetuksen haasteet – osiossa todettiin.

Historianopetukseen liittyvät toiveet

Aineistosta nousi esille turvapaikanhakijoiden toiveita Suomen historian opetusta kohtaan. Opetukseen ja opetuspakettiin liittyvät toiveet olivat vaihtelevia, mutta positiivisia Suomen historian opiskelua kohtaan. Osa halusi syventää Suomen historian tietojaan.

” ... mielestäni tämä (historian opiskeleminen) olisi tärkeää ja (olisi) mielenkiintoista saada enemmän oppitunteja... minulle itselleni olisi mielenkiintoista saada lisää tällaisia luentoja.” (Haastateltava 1)

*”Olisi parempi, jos opetuspaketti olisi pidempi. Opin uusia asioita, mutta olisi paljon parempi, jos oppitunti kestäisi pidempään ja sisältäisi enemmän yksityiskoh-
tia.”* (Haastateltava 5)

Osa taas olisi halunnut lisätä erilaisia oppimismenetelmiä ja oppia näin lisää.

”luennon lisäksi, jotta ihmiset ymmärtäisivät ja sisäistäisivät sitä mitä luennossa on kerrottu, pidän hyvänä että luennossa käydyt asiat käännettäisiin myös arabiksi, kurdiksi, afgaaniksi, dariksi ja muille kielille, lyhyeksi pariksi kolmeksi sivuksi käännettynä ja ihmiset voisivat sitten omassa rauhassa lukea sen itse ja syventyä sen parissa.” (Haastateltava 8)

”Jos löytyisi materiaalia mobiiliin, tai internetin välityksellä, jollain tavalla muulla välineellä, omalla äidinkielelläni, niin sitten kyllä mielellään lukisin tai kuuntelisin sitä uudestaan.” (Haastateltava 6)

Historianopetukseen liittyviin toiveisiin, otin mukaan myös haastateltavien huolen sota-aiheista ja toive pitää opetus lyhyenä. Nämä olivat kuitenkin yksittäisiä toivomuksia, muiden keskittyessä lisäämään tietämystä eri osa-alueilla tai eri tavoin.

” Minun mielestäni tämä olisi tärkeää ja mielenkiintoista saada enemmän oppitunteja. Mutta yleisesti osa vastaanottokeskuksen väestä ei halua kuulla lisää soidista, en ole varma siitä.” (Haastateltava 1)

” Olen hämmästynyt, miten esität 100 vuotta muutamassa minuutissa, puolessa tunnissa, tunnissa. Se oli todella hyväksi minulle. Tietenkään tämä ei ole tarpeeksi, mutta sinähän tiedät ettei väki täällä tykkää kuunnella mitään pitkiä esityksiä, vaan esitysten pitää olla lyhyitä. (Haastateltava 4)

Turvapaikanhakijat siis toivoivat Suomen historian opetusta lisää, mahdollisesti eri opetusvälineitä käyttäen. Haastateltavia sota-aihe kosketti läheisesti ja se herätti monenlaisia tunteita, jotka näyttäytyivät sekä aiheesta kiinnostumisena että aihealueen poistamisen toivomisella.

5.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä alaluvussa kuvaan tutkimustulosten yhteenvedon. Lisäksi kuvailen tuloksista tekemiäni johtopäätöksiä.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää turvapaikanhakijoiden antamia merkityksiä Suomen historiaa ja sen opiskelua kohtaan. Tutkimukseni avulla sain tutkimusongelmaani vastauksen. Turvapaikanhakijoille Suomen historia oli merkityksellistä. Heidän antamat merkitykset Suomen historiaa kohtaan pystyi jakamaan kolmeen kategoriaan, joita olivat kotoutuminen, identiteetti ja toivo. Alakysymyksenä halusin selvittää Suomen historian opetuksen toteutukseen liittyviä teemoja,

koska koin sen olevan tärkeää turvapaikanhakijoiden oppimisen ja kiinnostuksen kannalta. Opetuksen toteuttamiseen liittyviksi teemoiksi nousivat historianopetukseen liittyvät haasteet, kiinnostuksen syyt, historian opetukseen liittyvät toiveet ja tietolähteet.

Aineisto on kerätty yhdeksältä turvapaikanhakijalta, joten tutkimustuloksia ei voida yleistää. Ne antavat kuitenkin tärkeää tietoa ajankohtaisesta aiheesta, josta on tehty vain vähän tutkimusta.

Tulososiossa jaoin Suomen historian merkitykset kolmeen kategoriaan kotoutumiseen, identiteettiin ja toivoon. Kotoutumisen merkitys näkyi turvapaikanhakijoiden haluna olla suomalaisen yhteiskunnan jäsenen sekä Suomen historian opiskelun tärkeyden olevan itsestä selvä asia, koska Suomi on oma asuinmaa.

Tutkimustulokseni ovat samansuuntaisia sosiaalityöntekijöille teetetyn tutkimuksen kanssa. Haastatellut sosiaalityöntekijät kokivat ongelmien kotoutumisessa johtuvan lähinnä pirstaleisesta kotouttamisjärjestelmästä, jossa erilaiset kotouttamistoimet on sijoiteltu eri sektoreille, eivätkä ne toimi yhteistyössä (Kivijärvi & Toivikko 2015, 159-201).

Maahanmuuttajanuorista tehdyssä tutkimuksessa todettiin maahanmuuttajanuorten tarvitsevat positiivista erityiskohtelua. He olivat motivoituneita kotoutumiseen, mutta he tarvitsivat kielellistä tukea, yksilöllistä ohjausta, pieniä opetusryhmiä ja hyvinvointia edistäviä toimintamalleja kotoutumispolulle. (Laaksonen 2007, 76-89.) Tutkimustulokset kotoutumiseen liittyen ovat siis olleet samanlaisia, kuin omassakin aineistossani. Motivaatio kotoutumiseen on kova, mutta kotoutumista tulisi tukea enemmän.

Työ- ja elinkeinoministeriö loi valtion kotouttamisohjelman vuosille 2016-2019, vuoden 2015 pakolaiskriisin jälkeen. Kotouttamisohjelma kuitenkin painottui nimenomaan turvapaikkaprosessin läpikäyneille ja oleskeluvan saaneisiin henkilöihin. Esimerkiksi OECD:n vuoden 2018 lopussa julkaistu raportti kertoo Suomen epäonnistuneen kotouttamisessa varsinkin naisten ja lasten osalta (OECD 2018).

Myös vuoden 2019 valtion tarkastusvaliokunnan mietinnössä todettiin kotoutumisen epäonnistuneen, koska kotouttaminen alkaa vasta turvapaikkaprosessin jälkeen (Eduskunta 2019).

Tutkimustuloksissani esille nousutta turvapaikanhakijoiden halua kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan, ei siis vielä tällä hetkellä tueta juurikaan, koska tämän hetkiset kotoutumistoimet kohdistuvat vasta siihen aikaan, kun turvapaikkaprosessi on ohi ja oleskelulupa on saatu.

Turvapaikanhakijoiden uusien identiteettien muotoutuminen näkyi tuloksissa turvapaikanhakijoiden erilaisina identiteetti-rooleina. Heidän roolejaan olivat rooli vanhempänä, suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä, vanhan kotimaan kansalaisena ja turvapaikanhakijana. Kaikkia rooleja yhdisti se, että Suomen historian oppiminen koettiin tärkeäksi osaksi tuota roolia, oli kyse sitten vanhempänä oman lapsen opettamisesta, juttelu suomalaisten kanssa, tiedon levittäminen kotimaahan tai arjen sujuminen turvapaikanhakijana. Talibin ja Lipposen tekemässä tutkimuksessa on todettu monikulttuurisen taustan omaavilla henkilöillä olevan vaikeuksia määritellä identiteettiään. Suuri osa vastaajista tunsi olevan identiteettiään synnyinmaansa edustaja tai yhdistelmä synnyinmaansa ja suomalaista kulttuuria. Mitä pidempään maahanmuuttaja vietti aikaa Suomessa, sitä enemmän hän tunsi itsensä suomalaiseksi. Yleensä maahanmuuttajille syntyykin niin sanottu monikulttuurinen identiteetti, jossa suomalainen ja synnyinmaan kulttuuri-identiteetti tasapainottelee ja yhdistyy omanlaisekseen. (Talib & Lipponen 2008, 77-99.)

Pentikäinen (2005) väitöskirjassaan tutki vietnamilaisten ja somalialaisten kertomuksia pakolaisuudestaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden perheyhteisöjen ja oman kulttuurin merkitysten jatkuvan ja muuttuvan transnationaalisiksi uuteen maahan tultaessa. He kokivat olevansa erilaisessa asemassa kuin valtaväestö ja kulttuurin erilaisuus tuntui suhteessa sekä vanhaan että uuteen kotimaahan. Vaikka heidän identiteettinsä hämärtyi, kotimaan kulttuurin ja uskonnon merkitys vahvistuivat. Kokemukset, joissa he pystyivät yhdistämään alkuperäistä ja uutta kulttuuriaan, tuntuivat hyviltä. (Pentikäinen 2005, 5.)

Turvapaikanhakijoiden identiteetti ja minäkuva on siis suuren muutoksen ja kriisin alaisena uuteen maahan tultaessa. Olisikin tärkeää saada turvapaikanhakijoiden tietoon uuden kotimaan kulttuuria ja näin mahdollisesti auttamaan kulttuurierojen myötä syntynyttä identiteettikriisiä.

Toivo paremmasta oli myös läsnä vastauksissa. Suomen historian opiskeleminen koettiin tärkeänä, jotta tulevaisuudessa asuminen Suomessa olisi helpompaa ja olisi yksi suomalaisen yhteiskunnan jäsen, joka pystyisi keskustelemaan Suomen asioista muiden kanssa. Turvapaikanhakijoiden ja toivon välisestä yhteydestä on tutkimustietoa mitättömän vähän. Eräässä pro gradu -tutkielmassa oli saatu tuloksia, joiden mukaan nuorilla turvapaikanhakijoilla ei ollut huolta etteivät he sopeutuisi Suomeen ja he haaveilivat paremmasta ja turvallisemmasta elämästä. Tutkimuksen mukaan he eivät kuitenkaan uskaltaneet haaveilla tulevaisuudesta, koska tunsivat olevansa välitilassa turvapaikkaprosessin aikana, josta voi pudota pois milloin tahansa. (Holland 2013, 44.) Omassa tutkimusaineistossani ei ollut havaittavissa tällaista epätoivoa, mutta tutkimustulokseni optimistisiin ajatuksiin vaikutti varmasti se, että jouduin kutsumaan tutkimukseen vain henkisesti hyväkuntoisia vastaajia. Yksi suuri syy pakolaisuuteen tai maastamuuttoon on tietenkin toive paremmasta tulevaisuudesta (vrt. Enzensberger 2003, 26-28). Myös tämä voi selittää toiveikkautta, joka näkyi myös minun tutkimustuloksissani.

Toisaalta vastaanottokeskuksessa, jossa työskentelin, oli myös henkilöitä, jotka eivät halunneet tai pystyneet osallistumaan tutkimukseeni. Sosiaalityöntekijöitä haastatteleamalla onkin saatu tutkimustuloksia, joiden mukaan turvapaikanhakijoiden elämässä korostuu huoli, epävarmuus ja odottaminen. Sosiaalityöntekijöiden mukaan turvapaikanhakuprosessi on välitila, joka voi kestää vuosia. Näille henkilöille on tarjolla keskusteluapua jo hakuprosessin aikana. (Kunelius 2015, 102-103.)

Opetuksen toteuttamiseen liittyvissä teemoissa kartoitin historian opetukseen liittyviä haasteita, kiinnostuksen syitä, historianopetukseen liittyviä toiveita ja tietolähteitä.

Historian opetukseen liittyvinä haasteina esiin nousi kulttuurisensitiivisyys opetuksessa. Moni turvapaikanhakija tulee Suomeen kriisialueilta, jossa sota ja kauheudet ovat olleet läsnä. Tästä syystä esimerkiksi sota-aiheet nostivat joillakin haastateltavista pintaa kipeitä muistoja, eivätkä he mielellään olisi kuulleet sodasta enempää tietoa. Tutkimusten mukaan merkittävä osa turvapaikanhakijoista onkin joutunut todistamaan tai kokemaan traumaattisia tilanteita, esimerkiksi fyysistä tai seksuaalista väkivaltaa ja vainoa. Myös traumaattiset menetykset liittyvät pakolaisuuteen ja moni on joutunut kokemaan läheisten, kodin, työpaikan, sosiaalisen aseman ja identiteetin menetyksiä. (Nickerson ym. 2018.) Toisaalta osa taas koki sota-aiheen hyvin mielenkiintoiseksi ja halusi tietää lisää sodasta, kuinka sodat päättyivät ja kuinka rauhaa rakennettiin.

Opetukseen liittyvänä haasteena voidaan mainita myös luku- ja kielitaito. Esimerkiksi arabian kielessä murteita on useita. Eri murteet voivat olla sellaisia etteivät toiset ymmärrä niitä kunnolla. Myös lukutaito osalta turvapaikanhakijoista puuttuu, mikä tuo esimerkiksi opetukseen lisähaasteita.

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että 13% turvapaikanhakijoista ei osannut lukea omalla äidinkielellään. Tutkimuksessa noin 73% turvapaikanhakijoista tarvitsi eriasteista harjoitusta latinalaisesta kirjaimistosta lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa. (Sandberg & Stordell 2016, 27-30.) Turvapaikanhakijoiden luku- ja kielitaidon ongelmat on nostettu esiin muissa muissakin tutkimuksissa oppimisongelmien taustatekijöinä.

Kiinnostuksen syinä historian oppimiseen olivat mielenkiintoiset sisällöt Suomen historiassa, mutta sisältöjen aiheet vaihtelivat vastaajien mukaan. Myös opitun tiedon jakaminen motivoi turvapaikanhakijoita. Opittua tietoa haluttiin jakaa kotimaahan, muille ihmisille sekä omille lapsille. Myös vanhan ja uuden kotimaan vertaileminen motivoi Suomen historian oppimiselle.

Nämä kiinnostuksen syyt ovat vahvasti sidoksissa tutkimuksessani aiemmin kuvattujen aihepiirien kanssa. Turvapaikanhakijat ovat toiveikkaita oleskeluluvan saannin suhteen ja haluavat olla osa suomalaista yhteiskuntaa ja näin opiskella Suomen historiaa lisää. Myös moninainen identiteetti on nähtävissä motivaationa

opiskeluun, koska opittua tietoa haluttiin jakaa eri rooleissa, joko perheenisänä, synnyinmaan kansalaisena tai osana suomalaisten välistä keskustelua.

Yksi historian opetukseen liittyvistä toiveista oli saada enemmän opetusta. Suomen historian oppiminen koettiin tärkeänä osana Suomessa asumista ja lisäopiskelu koettiin pääsääntöisesti hyvänä asiana. Lisäopetukseen liittyen oli toiveina saada lisää oppitunteja sekä erilaisia oppimismahdollisuuksia esimerkiksi luettavan aineiston tai mobiilisovelluksen kautta. Toiveita oli myös sisältöön liittyen. Osa halusi kuulla lisää eri sodista, esimerkiksi sisällissodan vaiheista. Osa taas toivoi, ettei sodasta kuultaisi ollenkaan. Myös pakolaisuus, rauha, koulujärjestelmä, teollistuminen ja yhteiskunnan kehittyminen olivat aiheita, joista haluttiin kuulla lisää.

Myös aiemmat tutkimukset ovat antaneet samanlaisia tuloksia. Turvapaikanhakijoiden tietämys suomalaisesta yhteiskunnasta on heikko ja elämää vastaanottokeskuksen ulkopuolella ei juurikaan ole suomalaisten kontaktien puuttuessa, joten tietoa yhteiskunnasta tulee hyvin vähän. Turvapaikanhakijat ovatkin toivoneet enemmän tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta esimerkiksi luentojen kautta. (Suoranta 2011, 94-95.) Myös THL:n julkaisema *Pakolaisten mielenterveyden tutkiminen Suomessa* suosittelee turvapaikanhakijoiden kanssa työskentelevien ihmisten järjestämään turvapaikanhakijoille mielekästä tekemistä, joka vahvistaa heidän voimavarojaan ja ehkäisee sosiaalisten verkostojen puutteesta johtuvia kotoutumisongelmia (Castaneda ym. 2018, 107).

Tutkimuksessani selvisi myös turvapaikanhakijoiden käyttämiä tietolähteitä, joilla he olivat hankkineet tietoa Suomen historiasta. Tietolähteistä yksi oli vastaanottokeskus, joista joissakin oli pidetty suomalaisesta yhteiskunnasta infoa tai jossa vastaanottokeskuksen työntekijät olivat kertoneet asioista. Tietoa oli saatu myös lähipiiristä, esimerkiksi ystäviltä tai seurustelukumppaneilta. Myös sosiaalisesta mediasta oli saatu tietoa Suomen historiasta, esimerkiksi Youtuben tai Facebookin kautta. Suomen historian lähteinä käytettiin siis oppituntien sijaan paljon muita lähteitä, mahdollisesti siksi, koska opetusta ei ollut saatavilla tai se oli hyvin vähäistä.

6. Pohdinta

Tässä pääluvussa kuvaan tutkimusprosessin aikana syntyneitä ajatuksia ja pohdintoja. Pääluvun lisäksi kuvaan myös jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkielmani koski turvapaikanhakijoita ja heidän antamiaan merkityksiä Suomen historialle ja sen opetukselle. Tutkimusprosessi oli pitkä, mutta erittäin antoisa. Koin tärkeäksi tutkia aihetta, koska usean vuoden työkokemus vastaanottokeskuksessa herätti kysymyksiä turvapaikanhakijoiden kotouttamisesta. Kuten johdannossa mainitsin, turvapaikkaprosessin aikana järjestetään turvapaikanhakijoille, kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta lain (17.6.2011/746, 29§), mukaisesti opetusta, mutta opetus on pääsääntöisesti pelkkää suomen kielen harjoittelua. Siksi halusinkin ottaa selvää, miten turvapaikanhakijat suhtautuisivat Suomen historian opetukseen.

Turvapaikanhakijoiden puutteellisten koulutusmahdollisuuksien vuoksi myös heidän mahdollisuutensa olla ja toimia yhdessä vertaisten kanssa ovat kaventuneet (vrt. Saukkonen 2003). Koululuokka voi olla ainoa paikka, jossa yhdessä olemista ja sopeutumista opetellaan. Opettajat ovat tavallaan kulttuurin leikkauspisteessä ja voivat toimia sillanrakentajina kulttuurien, sekä yhteiskuntien menneisyyden ja tulevaisuuden välillä, jossa kulttuurien välinen yhteistyö nähdään rikastuttavana tekijänä. Kulttuurien välinen vuoropuhelu olisikin tärkeää oppimiselle ja perspektiivien laajentumiselle. (Saukkonen 2003, 211.) Turvapaikanhakijalle opettaja voi ollakin ensimmäinen kontakti suomalaiseen kulttuuriin, jossa turvapaikanhakija tarvitsee merkityksellisiä toisia vahvistaakseen suomalaista todellisuuttaan (Mikkola 2001, 230).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan Suomen historian opiskelu oli pääsääntöisesti turvapaikanhakijoille mielekästä ja he kokivat opiskelun olevan tärkeä osa kotoutumista. Tältä pohjalta ja tutkimustuloksieni avulla vastaanottokeskusjärjestelmän opintoja voisi lähteä kehittämään. Vastaanottokeskusten kielten opintojen

rinnalle voisi maanlaajuisesti ottaa myös yhteiskuntaopin ja historian opintoja, joiden avulla suomalainen yhteiskunta ja kulttuuri sekä sen historia tulisi turvapaikanhakijoille tutuksi jo hakuprosessin aikana. Tällä hetkellä kotouttamisprosessi aloitetaan vasta oleskeluluvan saannin jälkeen. Esimerkiksi minun tutkimusaineistossani jotkut turvapaikanhakijoista olivat olleet Suomessa turvapaikkaprosessissa jo 3 vuotta. Kotouttamisprosessin aloittaminen kolme vuotta maahantulon jälkeen on mielestäni aivan liian myöhään.

Samanlaisia ajatuksia kotouttamisprosessin myöhäisyydestä on herännyt nyt myös muualla. Esimerkiksi OAJ:n erityisasiantuntija on todennut, kuinka kotouttamiskoulutus ei toimi, koska kotouttamisprosessi alkaa liian myöhään. Kielen ja kulttuurin opetus tulisi aloittaa turvapaikanhakijoille heti Suomeen saapumisen jälkeen vastaanottokeskuksissa. (OAJ 2018.) Myös eduskunnan tarkastusvaliokunta on havainnut nyt saman ongelman. (Eduskunta 2019.)

Olisi hyvä käyttää turvapaikanhakijoiden motivaatiota kotoutumiseen hyödyksi jo vastaanottokeskusaikana, ja pienentää porrasta suomalaiseen yhteiskuntaan, mikäli oleskelulupa myönnetään.

Turvapaikanhakijoiden tietämys suomalaisesta yhteiskunnasta on jo aiemmin todettu olevan heikko ja he ovat toivoneet enemmän tietoa siitä (Suoranta 2011, 94-95). Myös THL suosittelee järjestämään turvapaikanhakijoille mielekästä tekemistä, joka aktivoisi turvapaikanhakijoita ja vahvistaisi heidän kotoutumistaan (Castaneda ym. 2018, 107). Esimerkiksi Suomen historian opetuspaketti osana vastaanottokeskusaikaa, voisi olla tällainen tekijä, joka saisi turvapaikanhakijat ulos huoneistaan ja opettaisi heitä ymmärtämään paremmin suomalaista yhteiskuntaa ja sen tapahtumia.

Opetuspaketista voisi olla hyötyä aikuisten turvapaikanhakijoiden lisäksi myös perheellisten turvapaikanhakijoiden lapsille. Esimerkiksi tutkimuksessani eräs turvapaikanhakija-isä halusi oppia Suomen historiaa, jotta voisi keskustella aiheista lastensa kanssa, ja opettaa heille Suomen historian tapahtumia ja vastata lasten kysymyksiin. Tällaisia isiä löytyy Suomen vastaanottokeskusjärjestelmästä varmasti lisääkin, mutta tällä hetkellä heille ei tarjota mahdollisuutta oppia.

Koulun ja kodin yhteistyö ja siinä nimenomaan vanhemman rooli on tärkeä osa kotoutumista ja kulttuuriin sopeutumista. Tämä yhteistyö on tarpeellista, jos lapsi kokonaisuudessaan halutaan ottaa huomioon osana suomalaista koulutusta. Huolimatta siitä, että lapsen koulutus tapahtuu oppilaitoksessa, koulupäivä itsessään on vain pieni osa kokonaiskuvaa. Lapsen oppimiseen vaikuttavat lisäksi älylliset, fyysiset, eettiset ja hengelliset osa-alueet, joiden vaikutukset tulevat suurimmaksi osaksi muualta kuin koulusta. Tästä syystä myös kodin on tärkeää olla läsnä oppimisen kulttuurissa, jotta lapsi saa parhaat mahdollisuudet kouluttautumiselleen. (Talib 2006, 131-132.) Vanhempien kotoutuminen auttaa siis myös lasten kotouttamista ja koulunkäyntiä. Mielestäni onkin erikoista, että lapset otetaan heti Suomeen tultaessa osaksi koulujärjestelmää, mutta vanhempia ei aleta kouluttamaan, vaikka tutkimukset osoittavat vanhempien tärkeän roolin osana lapsen koulumenestystä.

Tutkimustulokseni antavat lisätukea Talibin (2006) ajatuksille vanhempien roolista. Vanhempien rooli on tukea koulunkäyntiä ja ottaa vastuuta esimerkiksi kitehtävissä tai tukea muuten oppimisen ilmapiiriä. Tämä on maahanmuuttaja-taustaiselle vanhemmalle hyvin hankalaa, mikäli hän ei itse ole opiskellut tai ole tietoinen maan kulttuurista tai opetettavista asioista. Opettajan rooli on tukea lapsen holistista opetusta yhdessä vanhempien kanssa. Yhteistyön tärkeys korostuu, kun lapsi ja vanhemmat ovat kotoisin toisesta kulttuurista, joka poikkeaa paljon paikallisesta kulttuurista. Hyvä yhteistyö ennaltaehkäisee syrjäytymistä ja tukee maahanmuuttajan urakehitystä. (Talib 2006, 133.)

Uskon, että tutkimustuloksistani on hyötyä maahanmuuttoviranomaisille, jotka suunnittelevat turvapaikanhakijoiden integroitumista yhteiskuntaan. Olisi kuitenkin erittäin tärkeää tutkia aihetta lisää. Esimerkiksi Suomen historian opetuspakettien laajempi käyttöönoton kokemusten tutkiminen vastaanottokeskuksissa osana opetustoimintaa sekä kotoutumisen eri vaiheiden pitkittäisseuranta voisi olla mielenkiintoisia jatkotutkimuksen kohteita. Jatkotutkimusaiheina näkisin myös paljon muita mahdollisuuksia. Esimerkiksi turvapaikkaprosessin aikana käydyn opetuksen vaikutuksia identiteettiin, henkiseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin

suhteisiin voisi seurata. Oleskeluluvan saannin jälkeen voisi vertailla heidän kotiutumista, jotka ovat osallistuneet opiskelutoimintaan vastaanottokeskuksella ollessaan heihin, jotka eivät ole osallistuneet.

Tutkimukseni avulla saa lisäksi konkreettista tietoa opetuspaketista. Esimerkiksi mitkä asiat turvapaikanhakijat kokevat tärkeäksi tietää ja millä tavalla heidän mielestään tulisi asiat opettaa. Kun turvapaikanhakijat pystyvät itse vaikuttamaan heidän opetukseensa, mahdollisesti he voisivat kokea myös itsensä tärkeämmäksi ja saada lisämotivaatiota oppimiseen.

Lähi-itätaustaisilla ihmisillä on lisäksi todettu olevan enemmän masennus- ja ahdistuneisuushäiriöitä verrattuna muuhun väestöön. Tämän vuoksi myös kulttuurisensitiivisyys on hyvä ottaa huomioon opetusmateriaalia ja sen esittämistä suunniteltaessa, niin kuin muutenkin turvapaikanhakijoiden parissa toimiessa. (THL n.d.)

Opetuspaketeista voisi tehdä valmiita oppitunteja, joiden pitämiseen vastaanotokeskusten opetuksesta vastaavien ihmisten ei tarvitsisi nähdä suunnitteluvai-
vaa. Niistä voisi myös tehdä avoimempia opetuskokonaisuuksia, joiden pohjalta opettajat voisivat suunnitella omat oppituntinsa. Opetuspakettiin voisi suunnitella diapaketin, jonka päälle opettaja voisi puhua, tai valmiin paketin johon äänitys-kin tulisi valmiina. Opetuspakettien kehittämiseen tuli myös tutkimusaineistossani hyviä ideoita. Esimerkkeinä opetuspakettien kääntäminen eri kielille ja opetuspa-
ketin käyttäminen mobiililaitteella.

Jälkeenpäin mietittynä olisin voinut kerätä koko tutkimusaineiston kerrallaan. Valitettavasti ensimmäisellä kerralla vapaaehtoisia oli niin vähäinen määrä, että jouduin täydentämään osallistujien määrää vuotta myöhemmin. Myös molemmat haastattelut olisi voinut tehdä puhelintulkkauksella suomenkielellä, lähinnä sen takia, että se olisi säästänyt omia resursseja käännöstyön tekemiseltä. Toisaalta ensimmäisellä kerralla mukana ollut arabian kielen tulkki, toi haastateltaville mahdollisesti mukavamman olon haastattelutilanteeseen, koska tulkki oli fyysisesti läsnä.

Juuri tätä gradua työstäessäni Suomessa on käyty kriittistä keskustelua maahanmuuttajien aiheuttamista ongelmista ja rikoksista. Turvapaikanhakijoiden kouluttaminen ei ratkaise kaikkia ongelmia, mutta vieraan kulttuurin ymmärtäminen ja sitä kautta kotouttamistoimien tehostaminen jo turvapaikkaprosessin aikana olisi hyvä mahdollisuus lähteä kokeilemaan erilaisia kotouttamisen keinoja esimerkiksi opiskelun avulla ja näin yrittää löytää ratkaisuja kotouttamisongelmiin.

Lähteet

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.

Bransford, John D 2004. Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suomentanut Penttilä Jari. Helsinki: WSOY

Castaneda, Anu E., Mäki-Opas, Johanna, Jokela Satu, Kivi Nina, Lähteenmäki Minna, Miettinen Tanja, Nieminen Satu, Santalahti Päivi & PALOMA-asiantuntijaryhmä 2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa PALOMA-käsikirja. Tampere: Suomen yliopistopaino.

Darnell, Frank & Hoëm, Anton 1996. Taken to extremes: education in the far North. Oslo: Scandinavian University Press.

Eduskunta 2019. Valiokunnan mietintö TrVM 6/2018 vp – O 10/2017 vp. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/TrVM_6+2018.aspx [Luettu: 7.2.2019]

Enzensberger, Hans Magnus 2003. Suuri muutto – 33 merkintää. Teoksessa: Lehtonen Mikko & Löytty Olli. Erilaisuus. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus tieteelliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Valli, Raine & Aaltola, Juhani. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.

Euroopan Unioni 2017. Education and Training Monitor 2017. Euroopan komissio. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf [Luettu: 12.5.2018]

Forsander, Annika 2002. Luottamuksen ehdot: Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliitto.

Government Offices of Sweden 2017. Facts about migration, integration and crime in Sweden. <http://www.government.se/articles/2017/02/facts-about-migration-and-crime-in-sweden/> [Luettu 13.8.2018]

Holland, Päivi 2013. "Ilman oleskelulupaa se ei onnistu oikeasti" Tutkimus nuorten turvapaikanhakijoiden kokemuksista hyvän elämän mahdollisuuksiin Suomessa " Pro gradu – tutkielma, Lapin yliopisto.

Huttunen, Laura 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa: Ruusuvoori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen Matti. Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino.

Itäpuisto, Maritta 2006. Kun välittäminen on sairautta. Teoksessa Rautio, Pertti & Saastamoinen, Mikko (toim.) Minuus ja identiteetti : sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

Kananen, Jorma 2014. Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinäytetyön? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY

Kivijärvi, Antti & Toivikko, Kristiina 2015. "Sosiaalista raportointia" – Sosiaalityöntekijöiden tulkintoja järjestöhankeista. Teoksessa: Nieminen, Harri, Kivijärvi, Antti & Toivikko, Kristiina. Maahan muuttaneet nuoret yhteiskunnallisten esteiden edessä. Helsinki: Into Kustannus.

Korkiasaari, Jouni 2017. Maahanmuutto ja ulkomaalaiset Suomessa "Ensimmäinen suomalainenkin oli ulkomaalainen". Siirtolaisinstituutti. http://www.migratioinstitute.fi/files/pdf/presentation/Maahanmuuton-historia-Suomessa_Jouni-Korkiasaari-2017.pdf. [Luettu 13.8.2018]

Kunelius, Maria 2015. "Se on niissä kohtaamisissa se kaikki tärkeä": kulttuurisen-sitiivisen psykososiaalisen sosiaalityön toteutuminen vastaanottokeskuksen käytännöissä. Pro gradu. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Laaksonen, Annele 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja C 262. Turku: Turun yliopisto.

Lahdenperä, Pirjo 2004. Interkulturell pedagogik i teori och praktik. Malmö: Studentlitteratur.

Laine, Timo 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, Raine & Aaltola, Juhani. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta. 17.6./746/2011.

Liebkind, Karmela 1988. Me ja muukalaiset. Ryhmäraajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.

Lozic, Vanja 2010. I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle. Malmö: Malmö högskola, Lunds Universitet.

Maahanmuuttovirasto 2019. Tilastot. <http://tilastot.migri.fi/#decisions/23330?start=564&end=575§ion=nationalities>. [Luettu 13.2.2019]

Maahanmuuttovirasto 2018. Keskimääräiset käsittelyajat aikaisempina vuosina. http://www.migri.fi/nain_palvelemme/kasittelyajat/keskimaaraiset_kasittelyajat_aikaisempina_vuosina. [Luettu 18.9.2018]

Maahanmuuttovirasto n.d. Turvapaikka ja kansainvälinen suojelu. http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/paatos/turvapaikka_ja_kansainva4linen_suojelu. [Luettu 18.9.2018]

Mattila, Paula & Hartikainen, Mikko 2011. Interkulttuurinen kompetenssi. Teoksessa Jääskeläinen, Liisa & Repo, Tarja (toim.) Koulu kohtaa maailman – mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Kuopio: Kopijyvä.

Mikkola, Pirjo 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.

Nickerson, Angela, Liddell Belinda, Asnaani Anu, Carlsson Jessica, Fazel Mina, Knaevelsrud Christine, Morina Naser, Neuner Frank, Newnham Elizabeth & Ras-

mussen Andrew 2018. Briefing Paper: Trauma and Mental Health in Forcibly Displaced Populations. International Society for Traumatic Stress Studies. <https://www.istss.org/education-research/briefing-papers/trauma-and-mental-health-in-forcibly-displaced-pop.aspx> [Luettu: 18.2.2019]

Nielsen, Laila 2013. History Teaching and Identity in the Swedish Multicultural Society. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(1): 139-157

OAJ 2018. OECD: Suomen kotouttamiskoulutus ontuu – maahanmuuttajanaisia jää syrjään. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/oecd-suomen-kotoutumiskoulutus-ontuu--maahanmuuttajanaisia-jaa-syrjaan/> [Luettu: 11.2.2019]

OECD 2001. Knowledge and skills for life: First Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pentikäinen, Marja. 2005. Loputon matka – Vietnamlaisien ja somalialaisten pakolaisten kertomuksia pakolaisuudesta. Helsinki: Työministeriö.

Perttula, Juha 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 116–158.

Pietilä, Ilkka 2010. Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa: Ruusuvoori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen Matti. Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino.

Pitkänen, Pirkko & Abdullahi, A. Yarow 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita.

Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit – historian käyttö ja sen opetus. Helsinki: Gaudeamus.

Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Linblom-Yläne, Sari & Paavilainen, Eija 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

Rüsen, Jörn 2005. History: narration, interpretation, orientation. New York: Berghahn Books

Sandberg, Tanja & Stordell, Elina 2016. Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen. Testipiste. Saatavilla www-muodossa. https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6-b453-95eaa1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf [Luettu: 20.1.2019]

Saukkonen, Sakari 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saukkonen, Pasi 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 81–101.

Savon Sanomat 2016. Vastaanottokeskuksen johtaja: Suomen kielen opetusta pitäisi olla enemmän. <https://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Vastaanottokeskuksen-johtaja-Suomen-kielen-opetusta-pit%C3%A4isi-olla-enemm%C3%A4n/890718> [Luettu: 11.2.2019]

Sisäministeriö n.d. ”Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan”. <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>. [Luettu 13.2.2019]

Sue Derald Wing & Sue David 2008. Counseling the Culturally Diverse – Theory and Practise. New Jersey: John Wiley & sons inc.

Suomen mielenterveysseura 2015. Opas maahanmuuttajien parissa toimiville. https://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/opas_maa-hanmuuttajien_parissa_toimiville.pdf. [Luettu 13.2.2019]

Suoranta, Juha 2011. Vastaanottokeskus. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Talib, Mirja-Tytti 2006. Diversity a challenge for educators. Turku: Painosalama Oy.

Talib, Mirja-Tytti & Lipponen, Päivi 2008. Kuka minä olen? – monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Talib, Mirja-Tytti & Löfström, Jan & Meri, Matti 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.

Terveysden ja hyvinvoinnin laitos n.d. Maahanmuuttajien mielenterveys. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/maahanmuuttajien-terveys-ja-hyvinvointi/maahanmuuttajien-mielenterveys>. [Luettu 13.2.2019]

Torsti, Pilvi 2012. Suomalaiset ja historia. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuomi Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. EU: Tammi

Työ- ja elinkeinoministeriö 2016. Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016-2019 ja valtioneuvoston periaatepäätös Valtion kotouttamisohjelmasta. Helsinki: Lönnberg Print & Promo. Saatavilla www-muodossa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79075/TEMjul_45_2016_verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Luettu 14.2.2019]

Veijola, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. Kasvatus & Aika 10(2) 2016, 6-18. Saatavilla www-muodossa: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf [Luettu: 11.2.2019]

Viljakainen, Tiia 2007, Näkemyksiä elämänhallinnan tukemisesta koulutuksen avulla – Kouluttajien ja opettajien kokemukset työskentelystä turvapaikanhakijoiden kanssa. Pro-gradu tutkielma, Tampereen yliopisto.

Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Waller, James. Becoming Evil: How Ordinary People Commit Genocide and Mass Killing. Oxford: Oxford University Press 2002.

Yle 2018. Turvapaikanhakijoiden kotoutumisen seuraamisessa parantamisen vaa-
raa – työministeri ”Jouduimme laittamaan kaiken uusiksi”. <https://yle.fi/uutiset/3-10267038> [Luettu: 11.2.2019]

Liitteet

Liite 1

Haastattelupohja

Kiinnostiko Suomen historia teitä?

Mitkä aiheet tuntuivat kiinnostavilta ja tärkeiltä?

Mistä haluaisit tietää lisää?

Opitko uutta?

Miten kurssin sisältöä pitäisi kehittää?

Kuinka tärkeänä pidät kurssia? Miksi?

Kuinka paljon tiesit Suomen historiasta ennen tätä kurssia?

Jos kyllä: Missä sinulle on kerrottu Suomen historiasta?

Onko sinusta tärkeää tietää Suomen historiasta? Miksi?

Liite 2

Taustatietolomake

Sukupuoli: () Mies

() Nainen

Milloin olet saapunut Suomeen? _____

Kielitaito: Valitse yksi

Suomi: Ei kielitaitoa Huono Kohtalainen Hyvä
Erinomainen

Englanti: Ei kielitaitoa Huono Kohtalainen Hyvä
Erinomainen

Kirjoitustaito? Kyllä Ei

Koulutus:

Liite 3

Tutkimuslupa

Hei tutkimukseen osallistuja!

Tutkin Suomen historian opetusta turvapaikanhakijoille.

Kerään tutkimusaineistoni haastatteleamalla ja taustatietolomakkeella turvapaikanhakijoilta, joille olen pitänyt ennen haastattelua Suomen historian oppitunnin. Haastattelut nauhoitetaan, jonka jälkeen nauhoitukset litteroidaan. Tervetuloa osallistumaan tutkimusprojektiin. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle. Tutkimuksessa ei tuoda julki tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien nimiä eikä mitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Tutkimusta ja sen tuloksia voidaan esitellä myös muissa julkaisuissa tai muualla maailmassa.

Voitte soittaa tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tuomas Manninen
luokanopettajaopiskelija
Lapin yliopisto
puh. xxxxxxxxxx
sähköpostiosoite
Opinnäytetyön ohjaaja Suvi Lakkala, xxxxxxxxxx sähköpostiosoite

Liite 4

Suostumus Suomen historian opetus turvapaikanhakijoille – tutkimuksen toteuttamiseen

Olen lukenut tiedotteen Suomen historian opetus turvapaikanhakijoille – tiedotteen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin halutessani missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja henkilökohtaiset tiedot jäävät vain tutkijan haltuun eikä niitä julkaista. Mahdollista puhemateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin. Jos puhemateriaalia halutaan julkaista myöhemmin, tutkija ottaa yhteyttä ensin asianomaisiin ja he voivat päättää, miten materiaalin kanssa toimitaan.

Allekirjoittamalla tämän paperin annan suostumuksen tutkimuksen toteuttamiseen.

Päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____