

Kolme tapaa nähdä pakolaislapsi väärin

Mervi Kaukko

Tutkimustani lähes kymmenen vuoden ajan on ohjannut halu ymmärtää, mikä mahdollistaa pakolaistaustaisten oppilaiden onnistumiset, eli mitä kouluissa tapahtuu, kun pakolaisoppilaille menee hyvin. Olen pyytänyt kymmeniä lapsia ja nuoria Suomessa ja Australiassa kertomaan ja piirtämään, mikä heidän koulupolkuun on tukenut.

Eräs haastattelemani oppilas piirsi koulutaivaltaan, joka oli alkanut sotaa käyvässä lähötömaassa ja päätynyt läpikulkumaiden pakolaisleirien kautta erääseen pikkukaupunkiin. Tehtävänannon mukaisesti hän piirsi ja kertoi minulle hetkistä, jolloin oli tuntenut onnistuvansa.

”Kuka tämän tarinan kuulee?” hän kysyi pitkän haastattelun lopussa.

Vastasin, että vain minä kuulisin tarinan sellaisena kuin hän sen kertoi, ja että julkaisisin myöhemmin osia hänen kertomuksestaan muiden tutkijoiden luettavaksi. Vakuutin myös, että lukijat eivät tietäisi, kuka tarinan kertoi, koska hänen nimeään tai piirustustaan, joka lopulta muistutti taideteosta, ei julkaistaisi.

Oppilas ei ollut tyytyväinen tähän vastaukseen. Päinvastoin hän oli kauhistunut kuullessaan, että hänen tarinansa julkaistaisiin osissa ja ilman hänen nimeään, ja että yleisö rajoituisi tutkijoihin.

”Eikö olisi mukavaa, jos muut lapsetkin voisivat kuulla nämä tarinat?” hän kysyi, ja jatkoi sitten pohdintaansa, sanoen että useampien ihmisten, erityisesti muiden lasten, tulisi ymmärtää, että pakolaislapset tekevät normaaleja asioita ja elävät normaalia elämää.

Olin samaa mieltä. Kerroin hieman vastahakoisesti, että tutkimuseettiset säännöt velvoittavat minut raportoimaan hänen tarinansa pieninä palasina, joista kertojaa, kuvan piirtäjää tai tapahtumapaikkaa ei voi tunnistaa.

Tämä lapsi halusi kertoa kokemuksistaan, jotta ihmiset eivät ymmärtäisi pakolaisuutta väärin. Kasvatustieteilijän korvaan toive oli perusteltu. Tutkimuksella on tapana luokitella ihmisiä eivätkä luokitukset aina ole totuudenmukaisia, saati hyödyllisiä.

Tämän haastattelun innoittamana aloimme ryhmässämme tutkia, miten pakolaislapsi nähdään kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Hieman yleistäen voi sanoa, että hänet nähdään joko olosuhteidensa uhrina, poikkeuksellisena sankarina, tai ei lainkaan.

Uhritarina on ymmärrettävä ja ehkä yleisin. Sotaa paenneet lapset ovat taustansa vuoksi moninkertaisesti haavoittuvassa asemassa muihin maahanmuuttajalapsiin verrattuna. Pakotetun muuttoliikkeen aiheuttaman stressin lisäksi oppilaiden koulupolku on usein rikkonai-

nen, nykytilanne epävarmaa ja perheen kyky tukea lasta vaihtelevaa. Tämä voi vaikuttaa oppimiseen, lasten yleiseen hyvinvointiin ja terveyteen sekä siihen, miten turvalliseksi ja tervetulleeksi lapsi tuntee olonsa koulussa.

Media tukee tätä uhritarinaa kertomalla meille monin sanankääntein, että sotaa paenneet lapset kärsivät hätää, koulut ovat kriisissä ja opettajilla ei ole aikaa vastata oppilaiden tarpeisiin.

Jyväskylän kouluissa uhkaa tilapula, ukrainalaislapset kasvattavat oppilasmääriä. (Kotilainen, 2022.)

Suomen peruskoulujen ryhmäkoot paisuvat paikoin liian suuriksi, kun sotaa paenneet lapset opettelevat uutta kieltä. (Niemi, 2023.)

Ukrainalaisten lasten ja nuorten opetus tuo Jyväskylälle noin puolen miljoonan lisäkulut. (Mäentausta, 2022.)

Nämä otsikot ovat Yleltä viime vuosilta, pääasiassa Ukrainasta tulleisiin oppilaisiin viitaten. Tai tarkemmin luettuna nämä otsikot viittaavat koulujen ja kuntien ongelmiin, joita pakolaislapset aiheuttavat.

Toinen tapa nähdä pakolaislapsi on aivan päinvastainen, ja yhtä lailla ymmärrettävä.

Tämä tapa nostaa korokkeelle ne pakolaislapset, jotka ovat selviytyneet mahdottomilta vaikuttavista lähtökohdistaan huolimatta.

Lukuisat tutkimukset osoittavat, että kaikki pakolaislapset eivät suinkaan kohtaa suunnattomia haasteita koulussa tai ole traumatisoituneita. Sekä me että muut aihetta tutkineet olemme osoittaneet, että pakolaisuuden ja kouluun liittyvien ongelmien suhde ei ole automaattinen tai yksinkertainen ja että monella sota-alueelta muuttaneella lapsella menee itse asiassa varsin hyvin niin koulussa kuin elämässäkään (ks. esim. Kaukko & Wilkinson, 2020).

Näkökulmasta riippuen tätä voidaan selittää esimerkiksi pakolaislasten resilienssillä, eli yksilön kyvyllä palautua ja sopeutua, tai erinomaisilla opettajilla. Ennen kaikkea menestyneet pakolaisoppilaat on tapana esittää poikkeuksina normista.

Ranskalainen Pierre Bourdieu kirjoitti 1980- ja 90-luvuilla ”ihmeellisistä poikkeuksista” heikko-osaisiin opiskelijoihin viitaten (Bourdieu & Wacquant, 1992). Noihin aikoihin Ranskassa oli poikkeuksellista päätyä alimmista sosiaaliluokista korkeakoulutukseen, mutta joskus niin tapahtui. Huomio näiden poikkeusten menestyksessä peitti sen, että koulutusjärjestelmän rakenteissa oli vikaa. Ne ylläpitivät epätasa-arvoisuutta suurimmalle osalle opiskelijoista ja jos niitä olisi muutettu, useampi opiskelija olisi noussut huono-osaisuudesta menestykseen.

Nyky-Suomeen ja pakolaisoppilaiden opetukseen soveltaen vaara voi olla, että joidenkin poikkeuksellinen menestys peittää alleen sen tuen tarpeen, jota pakolaislapsilla ryhmätasolla tarkasteltuna voi olla. Tämä liittyy kolmanteen tapaan nähdä, tai pikemminkin olla näkemättä pakolaislapset.

Viimeinen käsittelemäni tapa kohdata pakolaislapset on olla tunnistamatta tai nimeämättä heidän taustaansa. Monet haastattelemamme opettajat kertovat siitä, miten heidän luokissaan kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Kaksi opettajista puki tämän asian sanoiksi näin:

”En halua oppilaan joutuvan kiusatuksi taustansa takia, joten en kiinnitä siihen huomiota”

Ja

”Ne (tarkoittaen pakolaisoppilaita) soljuu eteenpäin massana.”

Yksilön leimaaminen hänen taustansa perusteella on vastoin ajatusta inklusiosta, johon Suomen koulut ovat sitoutuneet. Suomen koulutuspoliittisissa linjauksissa sana ”pakolainen” ei ole käytetty lähes lainkaan sitten 1990-luvun. Sana särähtää korvaan ikävän kuuloisena eikä sitä käytetä, koska oletetaan että jollain tavalla poikkeava ihminen ei halua tulla nimetyksi.

Leimaamisen pelko saattaa kuitenkin johtaa siihen, että pakolaisoppilaiden taustaan tai kokemuksiin liittyvät ominaisuudet, heidän tuen tarpeensa tai jopa heidän läsnäolonsa tehdään näkymättömäksi.

Tämä voi antaa ymmärtää, että pakolaislasten kokemukset ovat merkityksettömiä, tai niistä ei saisi puhua, ja että lapsen tulee pärjätä samalla tuen tasolla, kuin muidenkin.

Tavat ymmärtää pakolaislapsi tietynlaisena tukevat nigerilaisen kirjailija Chimamanda Ngozi Adichien (2008) sanoja lainaten yksittäisiä tarinoita. Yksittäisillä tarinoilla kirjailija tarkoittaa sitä, että ihmisillä on taipumus kutistaa maailma ja ihmiset sellaisiksi, että ne sopivat vaivattomasti tarkastelijan omaan näkökulmaan. Nämä tarinat eivät varsinaisesti ole epätosia; esimerkiksi kaikkia yllä mainittuja tukee suuri määrä tutkimusta. Yksittäisten tarinoiden ongelma on kuitenkin se, että ne ohittavat kaiken sen moninaisuuden, mitä johonkin tiettyyn tarinaan ei mahdu. Ne siis vahvistavat stereotyyppistä maailmankatsomusta ja tekevät tiedosta vajaan. Jos eroavat näkökulmat jätetään tutkimuksessa tai luokahuoneessa huomioimatta, ne käytännössä vaiennetaan.

Vaiennamiselle on myös tutkimusmenetelmälliset syyt. Suuri osa pakolaislapsia, tai itse asiassa keitä tahansa lapsia koskevasta tutkimuksesta asettaa lapsen tutkimuksen kohteeksi, eli objektiksi. Kohdetta voi tarkastella etäältä, ulkopuolisen tietäjän roolista kuunnellen, havainnoiden, mitaten tai testaten ja näin tutkimusta usein tehdään. Paitsi jos tutkijan ja kohteen välillä ei ole yhteistä kieltä, kuuntelu ei tule kysymykseen. Ja koska havainnointiinikaan on harvoin aikaa, sekin jää usein pois. Jäljelle jäävät keinot ymmärtää pakolaislasta ovat tyypillisesti mittaukset ja testaukset.

Kun verrokki on keskivertokoululainen Suomessa, huomio keskittyy siihen, mitä pakolaislapselta puuttuu. Tukitoimia etsiessä päädytään usein esimerkiksi erityispedagogiikan tai lastenpsykiatrian poluille ja löydetään lapseen, ei kouluun, kohdistuvia korjauskeinoja.

Ja jos kasvatuksen käytäntöjä kehitetään tämän tiedon perusteella, ongelmat ja kehityksen suunta määritellään ulkoapäin, kunnioittamatta osallistujien tietoa. Tämä tuottaa yksilolotteista tutkimustietoa, joka voi uusintaa epätasa-arvoisia rakenteita ja sysätä tutkittavat ryhmät yhä tiukemmin marginaaliasemaan.

Olemme tutkimuksissamme kohdanneet pakolaislapsia ja -nuoria monenlaisissa elämäntilanteissa. Koska yhteistä kieltä ei ole aina ollut, olemme keränneet tietoa hitaasti ja pitkittäisesti, muun muassa kuvataidetta, fiktiota, sadutusta ja videointia käyttäen. Voin tutkimuksiimme perustuen väittää, että mikä tahansa yksittäinen tapa nähdä pakolaislapsi ryhmänsä edustajana on väärä. Kukaan tapaamamme lapsi ja nuori ei asetu edellä mainittuihin ääripäihin.

Kukaan ei halua myöskään olla näkymätön. Useimmat kohtaamistamme lapsista haluavat puhua kokemuksistaan niin meille aikuisille, kuin myös muille lapsille. Tutkija voi

oman työnsä kautta vahvistaa näitä ääniä ja avata mahdollisuuksia, että ne pääsevät kuuluville uusilla areenoilla.

Professuurini ala on monikulttuurisuuskasvatus. Aloitin puheenvuoroni lainaamalla tutkimukseeni osallistunutta pakolaistyttöä. Ne sanat olisivat kuitenkin voineet olla kenen vain oppilaan, joka eroaa muista esimerkiksi sukupuoli-identiteettinsä, uskontonsa tai kehollisten ominaisuuksiensa vuoksi.

Ajankohta voisi olla nyky aika, tai sata vuotta sitten, kun juuri itsenäistyneessä ja köyhässä Suomessa järjestettiin itärajan takaa paenneiden lasten koulutusta. Tai 40 vuotta myöhemmin, kun Yhdysvalloissa havahduttiin kasvatusta ja koko yhteiskuntaa läpäisevään rasismiin ja alettiin ensimmäisenä käyttää termiä monikulttuurisuuskasvatus (Sleeter, 2018).

Eroavaisuuksien ja eriarvoisuuksien ymmärtäminen on kuitenkin vain yksi osa monikulttuurisuuskasvatusta. Kriittisenä tieteenalana monikulttuurisuuskasvatus kysyy, miten ja millaista tulevaisuutta kohti koulussa kasvatetaan, kenen tietoon pohjautuen, kuka koulutuksesta hyötyy tai kärsii, ja miten koulua pitää muuttaa, jotta yhteiskunta olisi oikeudenmukaisempi.

Näihin kysymyksiin on mahdotonta vastata yksittäisillä tutkimuksilla tai lyhyessä puheenvuorossa, mutta tartun niistä muutama.

Pakolaislapsi ei kriisi, eikä ryhmänsä edustajana automaattisesti minkään tietynlainen.

Pakolaisoppilaat ovat tulleet Suomeen kriisien saattamana, moni joko Lähi-idästä tai Ukrainasta, joiden humanitaariset katastrofit näkyvät näissä kansainvälisen suojelun hakemuksissa. Uudet sodat tuovat kouluhimme uusia pakolaisten ryhmiä myös jatkossa.

Koulummekaan eivät ole kriisissä lisääntyvien pakolaismäärien vuoksi. Vasta itsenäistynyt Suomi otti tehtäväkseen järjestää pakolaislapsille koulutusta, vaikka rahaa oli vähän ja sotaa paenneita ihmisiä paljon. 1920-luvulla Suomeen tuli lyhyessä ajassa noin 40 000 pakolaista, mikä on Suomen sen aikaiseen asukaslukuun suhteutettuna paljon. Tuon ajan koulutusta perusteltiin isänmaallisina, jopa nationalistisin sanankääntein, kristilliseen lähimmäiseen rakkauteen vedoten. Mutta yhteisymmärrys oli, että pakolaisoppilaiden koulutus on oikein ja se on saatava järjestymään, vaikka koulutusvelvollisuus koski vain Suomen kansalaisia (Nevalainen, 2006).

Nyky-Suomessa on itsestään selvää, että kaikki oppivelvollisuusikäiset pääsevät kouluun.

Mutta maaliviivaa pitää kuitenkin siirtää eteenpäin, jotta kaikki lapset pääsevät hyvään kouluun.

Oikeudenmukainen koulu ei pohjaudu oletuksille mistään oppilasryhmästä uhreina tai sankareina. Filosofin Hannah Arendt (1958), itsekkin pakolaisuuden kokenut, toteaa, että kasvattajalla on vastuu maailmasta ja toisaalta vastuu uudesta tulokkaasta tähän maailmaan, eli lapsesta. Pakolaislasten tilanne tuo esille sen, että maailmassa on pimeyttä ja kriisejä ja niiden kohtaaminen on hankalaa. Ehkä voi väittää, että pakolaislapsen näkeminen edellyttää maailmassa olevan pimeyden tunnistamista mutta ennen kaikkea lapsen tunnistamista siitä erillisenä. Tätä ei voi tehdä kuulematta, miten lapsi itse omaa tietään hakee.¹

¹ Perustuu Tampereen yliopistossa 16.5.2024 pidettyyn uuden professorin juhlaluentoon. Kirjoittaja kiittää Tomi Kiilakoskea ja Hannu L. T. Heikkistä kommentista.

Kirjallisuus

- Arendt, H. (1958). The crisis in education. *Partisan Review*, 25(4), 493–513. <https://doi.org/10.1017/S0034670500009773>
- Adichie, CN. (2009). The Danger of a Single Story. Ted talk. www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Kaukko, M. & Wilkinson, J. (2020). “Learning how to go on”: refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1175–1193. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>
- Kotilainen, V. (28.10.2022). Jyväskylän kouluissa uhkaa tilapula – ukrainalaislapset kasvatavat oppilasmääriä. *YLE*. <https://yle.fi/a/74-20002565>
- Mäentausta, R. (28.10.2022). Ukrainalaisten lasten ja nuorten opetus tuo Jyväskylälle noin puolen miljoonan lisäkulut. *YLE*. <https://yle.fi/a/74-20002793>
- Nevalainen, P. (2006). *Karjalan kansaa valistamassa: Itä-Karjalan pakolaiset opinteillä Suomessa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niemi, P. (3.2.2023). Suomen peruskoulujen ryhmäkoot paisuvat paikoin liian suuriksi, kun sotaa paenneet lapset opettelevat uutta kieltä. *YLE*. <https://yle.fi/a/74-20015454>
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5–20. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>

KT Mervi Kaukko työskentelee monikulttuurisuuskasvatuksen professorina Tampereen yliopistossa.