

# **”Kaikkien pitäis olla ylpeit siitä, et ollaan erilaisia”**

Lasten käsitykset erilaisuudesta ja kokemukset sen kohtaamisesta 1. ja 6. luokalla

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Elise Salpio

Ohjaaja:  
professori Niina Junttila

23.2.2022  
Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Elise Salpio

**Otsikko:** ”Kaikkien pitäis olla ylpeit siitä, et ollaan erilaisia” – Lasten käsitykset erilaisuudesta ja kokemukset sen kohtaamisesta 1. ja 6. luokalla

**Ohjaaja:** professori Niina Junttila

**Sivumäärä:** 62 sivua, 5 liitesivua

**Päivämäärä:** 23.2.2022

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten käsityksiä erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita lapset pitävät erilaisina ja miksi. Tarkastelun kohteena oli myös lasten käsitykset tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia ennakkoluuloja lapsille on jo alakoulun ensimmäisten ja viimeisten luokkien aikana mahdollisesti muodostunut. Näitä kysymyksiä tarkasteltiin koulukontekstissa ja vertailtiin 1. ja 6. luokan oppilaiden välillä. Tutkimuksen päätarkoituksena oli saada tietoa lasten ennakkoluulojen ja asenteiden muodostumisesta. Tutkimus antoi uutta tietoa siitä, miten lapsia voitaisiin ohjata positiivisiin ja suvaitsevaisiin vuorovaikutussuhteisiin erilaisten ihmisten kanssa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla eräässä varsinaissuomalaisessa koulussa kymmentä oppilasta toukokuussa 2021. Haastateltavista viisi oli 1. luokan oppilaita ja viisi 6. luokan oppilaita. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sisällönanalyysin menetelmiä.

Tämän tutkimusten tulosten mukaan lapset kokivat erilaisuuden ilmenevän ihmisen ulkoisissa piirteissä, kielessä ja toimintatavoissa. Kuudennen luokan oppilaat ajattelivat erilaisuuden näkyvän ihmisissä myös heidän luonteessaan ja itsestään eroavina piirteinä. Sekä 1. luokan että 6. luokan oppilaiden näkökulmasta koulussa oli havaittavissa epäoikeudenmukaista toimintaa oppilaiden keskuudessa. Tämä näkyi kouluympäristössä erityisesti lasten välisenä eriarvoisena kohteluna, kiusaamisena ja syrjintänä. Ennakkoluuloja lapsille oli muodostunut ulkomaalaisuudesta, liikuntarajoitteista ja puhevaikeuksista. Lisäksi 6. luokan oppilaat kertoivat muodostaneensa ihmisistä ennakkokäsityksiä ennen tutustumista.

Lapset kokivat erilaisuuden olevan kuitenkin pääasiassa hyvä asia. Erilaisuudesta seuraaviksi haitoiksi mainittiin kiusaaminen ja syrjintä. Lapset toivoivat opettajilta puuttumista kiusaamiseen ja syrjintään sekä erilaisuuden ja sen monimuotoisuuden nostamista keskustelunaiheeksi luokassa. Myös toisen asemaan asettumisen harjoittelua toivottiin lisää.

Tämän tutkimuksen avulla opettajat ja muut kasvattajat saavat ajankohtaista tietoa lasten kokemuksista ja siitä, miten erilaisuus määrittyy kouluympäristössä. Monimuotoistuvassa koulussa opettajien tulisi tietää, millaisia asioita suvaitsevaisuuskasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon. Tutkimustulosten avulla voidaan tarkastella myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta kouluissa sekä pohtia tapoja ennaltaehkäistä syrjintää ja koulukiusaamista. Lisäksi oppilaiden kokemien erilaisuuden hyötyjen valossa voidaan vahvistaa oppilaiden identiteetin rakentumista ja hyödyntää erilaisuutta osana opetusta.

**Avainsanat:** erilaisuus, ennakkoluulo, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, sosiaalinen esteettömyys

## Sisällysluettelo

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Johdanto  | 5  |
| 2     | Erilaisuuden kokemus  | 8  |
| 2.1   | Normaalin ja erilaisuuden muodostuminen                             | 8  |
| 2.2   | Ennakkoluulot   | 11 |
| 2.3   | Erilaisuuden muodostuminen koulussa                                 | 13 |
| 2.4   | Sosiaalinen yhteenkuuluvuus   | 15 |
| 2.5   | Tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja esteettömyys                        | 16 |
| 2.6   | Opettaja suvaitsevaisuuden edistäjänä                               | 19 |
| 3     | Tutkimusongelmat  | 22 |
| 4     | Tutkimusmenetelmät  | 24 |
| 4.1   | Tutkimusasetelma  | 24 |
| 4.1.1 | Fenomenologinen tutkimusote   | 25 |
| 4.2   | Tutkittavat   | 26 |
| 4.3   | Tiedonkeruumenetelmä  | 27 |
| 4.4   | Aineiston käsittely   | 29 |
| 4.5   | Luotettavuus ja eettisyys   | 31 |
| 5     | Tulokset  | 34 |
| 5.1   | Lasten käsitykset erilaisuudesta 1. ja 6. luokalla                  | 34 |
| 5.1.1 | Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus lasten määrittelemänä                | 36 |
| 5.1.2 | Erilaisuuden ilmeneminen koulussa 1. ja 6. luokan oppilaiden mukaan | 38 |
| 5.2   | Lasten ennakkoluulot 1. ja 6. luokalla                              | 40 |
| 5.2.1 | Lasten kokemukset erilaisten ihmisten kohtaamisesta                 | 43 |
| 5.3   | Lasten ehdotukset suvaitsevaisuuden parantamiseksi                  | 45 |
| 6     | Pohdinta  | 48 |
| 6.1   | Erilaisuus lasten määrittelemänä                                    | 48 |
| 6.1.1 | Ennakkoluulot   | 49 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 6.1.2 | Suvaitsevaisuuden parantaminen                     | 51 |
| 6.2   | Luotettavuuden tarkastelu                          | 53 |
| 6.3   | Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset  | 54 |
|       | Lähteet  | 56 |
|       | Liitteet   | 63 |
|       | Liite 1. Haastattelukysymykset                     | 63 |
|       | Liite 2. Tieteellisen tutkimuksen rekisteriseloste | 65 |
|       | Liite 3. Tutkimuslupa                              | 67 |

## **Taulukot**

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| TAULUKKO 1.  | Tutkittavat                                   | 26 |
| TAULUKKO 2.  | Esimerkki aineiston luokittelusta             | 30 |
| TAULUKKO 3.  | Lasten käsitykset ihmisten erilaisuudesta     | 35 |
| TAULUKKO 4.  | Normaalin ihmisen määrittely                  | 36 |
| TAULUKKO 5.  | Epätasa-arvo ja epäoikeudenmukaisuus koulussa | 37 |
| TAULUKKO 6.  | Erilaisuuden ilmeneminen koulussa             | 39 |
| TAULUKKO 7.  | Erilaisuuden hyödyt ja haitat                 | 40 |
| TAULUKKO 8.  | Lasten ennakkoluulot                          | 41 |
| TAULUKKO 9.  | Erilaisuudessa ärsyttävät tekijät             | 42 |
| TAULUKKO 10. | Hypoteettiset tilanteet                       | 45 |

## 1 Johdanto

Yhteiskunnassa muodostuneet asenteet ja ennakkoluulot määrittelevät sen, mitä pidetään normaalina tai erilaisena. Monet tavoittelevat normaalin asemaa esimerkiksi koulussa, jotta voisivat kokea kuuluvansa joukkoon. Erilaiseksi leimautuminen voi kuitenkin johtua pienistä tekijöistä, kuten ulkonäöstä, käyttäytymisestä tai uskomuksesta. Näitä tekijöitä verrataan yhteiskunnassa vallitseviin toivottuihin ja sopiviin käsityksiin, jolloin valtavirrasta poikkeaminen tekee henkilöstä erilaisen. Lisäksi ihmisten tapa kohdata erilaisuutta vaikuttaa siihen, kuinka erilaiseksi poikkeava ihminen kokee itsensä. Ennakkoluuloisia ja negatiivisia asenteita muokkaamalla voidaan yhteiskunnasta luoda tasa-arvoisempi sekä muokata myös normaaliuden käsitettä. (Pihkala 2009, 101–102.)

Uusissa tilanteissa, joissa ihminen kohtaa jotain vierasta tai erilaista, tapahtuu mukavuusalueelta poistuminen. Jotkin itselle vieraat piirteet saattavat aiheuttaa ihmetyksiä, jolloin oma käyttäytyminen ei enää välttämättä ole luontaista. Erilaisuus mielletään tällöin normaalista poikkeavana piirteenä, mikä muuttaa omaa suhtautumista erilaiseen ihmiseen. Tähän syynä ovat erityisesti ennakkoluulot, jotka vaikeuttavat sujuvaa vuorovaikutusta ja toimintaa ihmisten välillä. (Pihkala 2009, 101–102.) Ennakkoluulot alkavat muodostua jo varhaislapsuudessa, kun lapset kategorisoivat ihmisiä erilaisiin ryhmiin ulkoisten piirteiden perusteella. Lapset pystyvät luokittelemaan ihmisiä ryhmiin jo kahdeksan vuoden iässä esimerkiksi sukupuolen, vammaisuuden tai ihonvärin perusteella. Tämän ikäiset lapset kuitenkin pyrkivät olemaan korostamatta esimerkiksi vammaisten lasten piirteitä luokittelua perusteltaessa. Tästä huolimatta lapsille alkaa muodostua enemmän ennakkoluuloja heidän kasvaessaan, sillä vuorovaikutus ympäristön kanssa lisääntyy. Erityisesti lapsen lähipiirin aikuisten, kuten vanhempien ja opettajan asenteilla on suuri merkitys siihen, millaiseksi lapsen asenteet muodostuvat. Varsinkin negatiiviset ennakkoluulot ja asenteet heijastuvat lapsen käyttäytymiseen. (Brown 2010, 111; 134–135.) Siksi opetuksessa ja kasvatuksessa pitäisikin huomioida tekijät, jotka vaikuttavat ennakkoluulojen muodostumiseen ja miten niitä voitaisiin ennaltaehkäistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 15–17) mukaan perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa lapsia kohti yleissivistystä, jonka perusarvoina toimivat totuus, hyvyys ja oikeudenmukaisuus. Kasvatuksen tavoitteena on harjoitella toisen asemaan asettumista sekä muihin ihmisiin kunnioittavasti suhtautumista. Lisäksi opetussuunnitelman mukaisen oppimiskäsityksen mukaan yhdessä oppimisen tulee edistää erilaisten näkökulmien

ymmärtämistä. Koska perusopetus ohjaa ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja puolustamiseen sekä ihmisarvon loukkaamattomuuteen, tulee nämä arvot huomioida jo alakoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien. Kun lapsi oppii jo pienenä hyväksymään sen, mikä on erilaista, edistää tämänkaltainen suvaitsevaisuus tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Suvaitsevaisuuden oppiminen on välttämätöntä hyvän yleissivistyksen kannalta. (Wahlström 1996, 104–105.)

Yhteenkuuluvuuden tunteen mahdollistaa samankaltaisten tunteiden jakaminen muiden kanssa. Asenteet, arvostukset ja niiden mukaan toimiminen avaavat jokaiselle yksilölle mahdollisuuksia, mutta asettavat myös rajoja. Näiden mahdollisuuksien ja rajojen mukaan ihmisellä on mahdollisuus kehittyä ainutlaatuiseksi yksilöksi ja olla osana erilaisia yhteisöjä. Yksilön identiteetin kehittymisen esteenä voidaan kuitenkin pitää yhteiskunnan ja kulttuurin erilaisuuden sietokykyä. Suvaitsevaisuus on yhteydessä jokaiseen yhteiskunnan jäseneseen ja siksi jokainen on vastuussa erilaisuuden kokemusten luomisesta. (Ikonen & Viinikainen 1997, 37.) Suvaitsevaisuus on yhä merkittävämmässä asemassa koulumaailmassa, koska koulu on entistä monikulttuurisempi sekä monimuotoisempi. Lisäksi koulusta pyritään tekemään kaikille oppijoille yhteinen paikka inklusiivisen ajattelun myötä (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16.)

Erilaisuuden kokemus saattaa olla lapselle tai nuorelle psyykkisesti rankka kokemus. Muiden ilkeät kommentit tai hyljeksintä erilaisuuden takia tuottavat psyykkistä pahaa oloa, millä voi olla pitkäaikaisia seurauksia. Lapsi voi erilaisuuden kokemuksen seurauksena tuntea esimerkiksi häpeää, jonka myötä hän välttelee sosiaalisia tilanteita ja eristäytyy. Psyykkisesti oireilevien nuorten on todettu toivovan erityisesti opettajilta enemmän tukea erilaisuuden kohtaamisessa sekä tukipalveluihin ohjaamista. (Kiviniemi 2009, 113–114.) Jos nuori haavoittuu sosiaalisissa tilanteissa, voi se näkyä myös tulevissa ihmissuhteissa esimerkiksi luottamusongelmina. Tilanteissa, joissa oppilas haavoittuu erilaisuuden kokemuksen takia, tulee opettajan olla haavoittuneen yksilön tukena, mutta myös ryhmän toiminnan ohjaajana. (Lämsä & Takala 2009, 187.) Lisäksi Lantelan ja Lakkalan (2020, 239) tutkimuksessa on todettu, että lapset pyytävät mieluiten apua opettajalta tilanteissa, joissa he eivät tule hyväksytyksi omana itsenään. Siksi opettajien tulisikin saada lisää tietoa siitä, mitä lapset pitävät erilaisena ja miten erilaisuuden kohtaaminen tapahtuu, jotta vuorovaikutustilanteita voitaisiin tukea ja suvaitsevaisuutta lisätä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten käsityksiä erilaisuudesta. Tarkoituksena on selvittää, millaisia asioita lapset pitävät erilaisina ja miksi, sekä millaisia kokemuksia lapsilla on erilaisuuden kohtaamisesta. Lisäksi tarkastellaan, millaisia ennakkoluuloja lapsille on jo

mahdollisesti muodostunut ja onko lapsen ikä yhteydessä niihin. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa lasten ennakkoluulojen ja asenteiden muodostumisesta, jotta voitaisiin välttyä negatiivisilta vuorovaikutuskokemuksilta ja siten lapset voisivat muodostaa ystävyysuhteita ilman rajoja.

## 2 Erilaisuuden kokemus

### 2.1 Normaalin ja erilaisuuden muodostuminen

Normaalius ja erilaisuus ovat sosiaalisesti tuotettuja ilmiöitä ja ne määrittyvät yhteiskunnassa kulttuurisesti luotujen normien pohjalta. Erilaisuuden kokemuksen kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät vaihtelevat ajan ja paikan mukaan. Ajan mukainen ymmärrys erilaisuudesta vaikuttaa siihen, miten rajoittuneisuudesta yritetään päästä eroon. Kun erilaisuuden ajatellaan olevan sosiaalinen ilmiö, voidaan siihen vaikuttaa asenteita muokkaamalla. Yhteiskuntaan on muodostunut käsitys normaalista, joka rakentuu yleensä ruumiillisista ja henkisistä ominaisuuksista. Jos joku kommunikoi, liikkuu tai ajattelee tästä poikkeavalla tavalla, on sopeutuminen yhteisöön vaikeampaa kuin normaalin ominaisuudet omaavalle. (Moberg & Vehmas 2010, 50–55.) Nykyään tietoisuus ja ymmärrys erilaisuudesta on kuitenkin lisääntynyt, mutta asenteet ja ennakkoluulot voivat olla vielä hyvinkin negatiivisia. Varsinkin vammaisuutta tarkasteltaessa on todettu sopeutumisen liittyvän lähinnä ymmärrykseen vammaisten olemassaolosta eikä niinkään asenteisiin tai ennakkoluuloihin. Vammaisuuteen liittykin paljon ennakkoluuloja koskien sitä, mitä vammaiset voivat ja osaavat tehdä. Suurin osa ennakkoluuloista yhdistetään kaikkiin vammaisiin riippumatta vamman luonteesta tai yksilöiden todellisista toimintakyvyistä. Tällaiset ennakkoluulot vaikuttavat paljon vammaisten ihmisten kokemaan elämään. (Broberg 2010, 410–411.)

Normaali määrittyy ajan ja paikan mukaan. Määrittymiseen vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet, joita pidetään hyvinä ja tavoiteltavina. Normaalina käsitteenä pidetään kuvailevana ja arvioivana eli se voi kertoa tosiasioista, mutta myös siitä, miten asioiden pitäisi olla. Koska normaali on käsitteenä arvottava, tekee se käsitteen käytöstä ajoittain ongelmallista, sillä käsitettä ei voida käyttää täysin neutraalina mittarina. Siksi kontekstin tarkastelu on keskeistä normaalia määriteltäessä – normaali määryytyy aina vain tietyn ryhmän mukaan siinä hetkessä. Toisaalta kun halutaan tarkastella erilaisuutta, tarvitaan käsitys normaalista. Myös erilaisuus riippuu olosuhteista, ihmisryhmistä ja arvoista. (Kivirauma 2010, 16–17.) Erilaisuus nähdään määrittyvän yhteiskunnallisesti arvojen, asenteiden ja niistä seuraavien toimenpiteiden johdosta. Yhteisöllisten arvojen ja asenteiden on todettu olevan yhteydessä myös eriarvoistavaan toimintaan ja syrjintään. (Eriksson 2008, 8.)

Normit ovat sosiaalisia konstruktioita eli niillä nähdään olevan sosiaalinen luonne. Sosiaalisen mallin mukaan erilaisuus on sosiaalisesti tuotettu tila, jonka ilmeneminen riippuu yhteiskunnan



tavasta reagoida siihen. Ongelmana nähdään siis yhteiskunnan kyvyttömyys hyväksyä erilaisuutta kokonaisuudessaan. (Lakkala 2008, 37.) Sosiaaliset normit muodostuvat perinteiden, lakien ja ihmisten tapojen sekä arvostusten pohjalta. Viimeisien vuosien aikana normit ovat muuttuneet, sillä erityisesti perinteisimmät arvot ovat nyky-yhteiskunnassa heikentyneet. Aiemmin normien vastaisina kohteina olleita poikkeamia on pidetty lähinnä rikollisuutena tai kehitysvammaisuutena. Toisaalta nykypäivän normit ovat laajentuneet ja ne hyväksyvät entistä enemmän poikkeamia eli erilaisuutta, mutta toisaalta normien laajentumisen myötä myös poikkeamia on ryhdytty analysoimaan enemmän. Erilaisuutta ja poikkeamia on todettu olevan jokaisessa yhteiskunnan sosiaalisessa järjestelmässä. Siksi nykyajan tutkimuksen tulisi kiinnittää huomiota kykyyn tunnistaa keinoja, joilla poikkeamista ei tulisi negatiivisia. (Karmanova, Manashova & Nefedova 2014, 94–95.)

Ryhmä, yhteisö ja yhteiskunta valvovat normien noudattamista. Normit antavat ohjeen siitä, miten ihmisen tulisi käyttäytyä. Jos poikkeaa näistä odotuksista, seuraa siitä rangaistus. Rangaistus voi olla lakiin kirjoitettujen määräysten mukainen seuraus tai sillä voi olla sosiaalinen luonne, jolloin rangaistus voi olla esimerkiksi syrjintää, paheksuntaa tai pilkkaa. (Ruonavaara 2014, 34.) Sosiaalisissa yhteisöissä yksilö saattaa huomaamattaan alkaa toimimaan yhteisön odotusten mukaan, ettei tulisi rangaistuksi poikkeavasta käyttäytymisestä. Moni lapsi jättää kertomatta erilaisuuden kokemuksesta aikuiselle, koska ei halua korostaa erilaisuuttaan enempää. Halu olla samanlainen kuin muut voi olla niin suuri, että lapsi hyväksyy erilaisuudesta johtuvan syrjinnän. (Cantell 2010, 125.) Tämänkaltaisen konformisuus eli yhdenmukainen käyttäytyminen on normeja tarkasteltaessa merkittävää, sillä niiden kautta heijastuu kyseisen yhteisön arvot. Näiden pohjalta yhteisö määrittää, mikä on oikein ja väärin. Osa arvoista on yleisesti hyväksytyjä koko yhteiskunnassa, mutta osa taas voi olla tietyn ryhmän alaisia ja erota vahvasti koko yhteiskunnan arvoista. (Kouvo 2014, 138–139.) Lisäksi vähemmistöryhmien asemaan yhteiskunnassa vaikuttavat vahvasti enemmistöjen ja erityisesti ei-vammaisten näkemykset erilaisuudesta ja erilaisten ihmisten toimintakyvystä. Siksi on tärkeää perehtyä lisää niin enemmistöjen kuin vähemmistöjen näkemyksiin erilaisuudesta ja sen merkityksestä suvaitsevaisuuden edistäjänä. (Reinikainen 2007, 14.)

Perinteisten sosiaalisten verkostojen ja niissä muodostuvan yhteisöllisyyden on yhteiskunnallisissa tarkasteluissa huomattu olevan heikkenemässä esimerkiksi internetin yhteisöpalveluiden myötä. Perinteisillä sosiaalisilla verkostoilla tarkoitetaan vahvoja perhe- ja sukuyhteisöjä tai kirkkoyhteisöä, joiden merkitys on ennen nähty suurempana kuin vuoden 2010 jälkeen. Nykyaikana ihmisillä on mahdollisuus muodostaa erilaisia ryhmiä useissa

erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, kuten koulussa, vapaa-ajan harrastuksissa, kotona tai sosiaalisen median palveluissa, joissa kaikissa muodostuu omanlaiset normit. Vaikka sosiaaliset verkostot muuttuvat, voidaan edelleen samankaltaisten ihmisten nähdä hakeutuvan toistensa seuraan kaikissa sosiaalisissa ympäristöissä. (Kouvo 2014, 147–149.) Lasten ja nuorten käsityksiä normaaliudesta muokkaavat vahvasti sosiaaliset olosuhteet. Lapsilla yksi suurimmista tekijöistä, joka vaikuttaa asenteiden muodostumiseen, on perhe. Lapsi saa käsityksen hyvästä elämästä ja muiden kohtaamisesta ensin omalta perheeltään, mutta myöhemmin myös muilla kasvattajilla ja sosiaalisilla suhteilla on merkitystä. (Irwin 2009, 338.)

Yhteiskunnalla on taipumus vertailla ja luokitella ihmisiä normien perusteella, mitkä ovat muodostuneet kognitiivisista ja fyysistä odotuksista eli kyvykkyydestä toimia kyseisessä yhteiskunnassa. Sellaiset yksilöt, jotka poikkeavat näistä odotuksista, koetaan epänormaaleiksi. Yhteiskunnassa näkemys erilaisuudesta ilmenee usein kahdella tavalla: erilaisuus nähdään yksilön ulkoisissa ominaisuuksissa tai erilaisuus ilmenee yksilön käytöksessä ja ajattelussa. Erilaisilla ulkoisilla ominaisuuksilla tarkoitetaan esimerkiksi näkyvää vammaa tai liikuntarajoitetta. (Zitomer & Reid 2011, 137–138.) Kouluissa erontekijöinä on todettu olevan useimmiten ihonväri, uskonnot, kieli ja tavat. Toisaalta lapset ovat kohdanneet erilaisuuden kokemuksia myös erilaisten harrastusten, pukeutumisen ja liikuntarajoittuneisuuden takia. Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa erilaisuuden hyväksyminen ja monikulttuurinen yhteiskunta ovat keskeisimpiä tavoiteltavia arvoja, joita opetussuunnitelmankin mukaan tulisi koulussa tavoitella (POPS 2014, 19). Kuitenkin yksi suurimmista haasteista koulussa on rasismi ja suvaitsemattomuus, minkä ehkäisemiseen kasvatuksessa tulisi panostaa. (Cantell 2010, 122.) Luukkaisen (2000) tekemässä selvityksessä ”Opettaja vuonna 2010” erilaisuutta kuvattiinkin yhtenä muutosta kuvaavista haasteista. Muutokset liittyivät koko yhteiskuntaan, mutta myös opettajiin ja oppilaisiin yksilöinä. Raportissa korostettiin opettajan vastuuta siitä, että erilaisuus kohdataan ja hyväksytään arvostetusti. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 13.)

Yhteiskunnan voidaan nähdä tuottavan erilaisuutta, varsinkin vammaisuutta. Sosiaalisen mallin mukaan (*the social model of disability*) erityisesti vammaisuus on sosiaalisesti tuotettu tila, jossa vamman merkitsevyys riippuu siitä, miten yhteiskunta siihen reagoi. Sosiaalisen mallin mukaan kouluissa tulisi hyväksyä lasten luonnollinen erilaisuus ja sen avulla edistää kasvatusta ja oppimista siten, että erilaiset tavat oppia ja kommunikoida otetaan huomioon. Lisäksi yhteiskunta tuottaa erilaisuutta sellaisissa tapauksissa, jossa liikuntaesteettämyys ei toteudu. Tämä eriarvoistaa yksilön mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa, sillä liikuntarajoite ei automaattisesti rajaa yksilön kyvykkyyttä toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä.

(Lakkala 2008, 37–38.) Yhteiskunnallisen mallin mukaan ongelmana nähdään yhteiskunnallinen toiminta, joka tuottaa syrjintää. Syrjinnän ehkäisy on yhteiskunnallisen mallin mukaan jokaisen yksilön henkilökohtaista vastuuta, mutta myös kollektiivista vastuuta. Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen malli eivät pidä erilaisuutta yksilön ominaisuutena vaan se nähdään sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti yksilön haitallisena tekijänä. Siten erilaisuus määrittyy siis yhteiskunnan kyvyttömyytenä kohdella kaikkia ihmisiä yhdenvertaisesti. (Reinikainen 2007, 30.)

Erilaisuus ja poikkeavuus saa myös lääketieteellisen merkityksen. Varsinkin erilaisuuden medikaalisella tulkinnalla mahdollistetaan eri tukimuotojen saaminen. Lääketieteellinen luokittelu tapahtuu vammaryhmien mukaan. Erilaisuutta voidaan tulkita myös muista näkökulmista, kuten psykologisesti, pedagogisesti tai sosiaalisesti. Psykologisesti poikkeavuutta tarkastellaan subjektiivisista lähtökohdista. Tarkastelu kohdistuu esimerkiksi persoonallisuuteen ja vuorovaikutustekijöihin. Pedagoginen näkökulma korostaa erilaisuuden tarkastelua opetuksen järjestämisen ja oppimisen tuen mahdollistamisen kannalta. (Huhtanen 2007, 73; Moberg & Vehmas 2010, 50–55.) Tässä tutkimuksessa erilaisuus määritellään sosiaalisesta näkökulmasta eli yhteiskunnan ja yhteisöjen normien mukaan. Erilaisuus nähdään siis sosiaalisena ilmiönä, johon vaikuttaa yhteiskunnan käsitys normaalista. (vrt. Moberg & Vehmas 2010.) Tutkimuksen tuloksissa huomioidaan kaikki lasten näkökulmat erilaisuudesta, mutta pääpaino on erilaisuuden sosiaalisessa tulkinnassa.

## **2.2 Ennakkoluulot**

Ennakkoluulot ovat oletuksia, jotka on muodostettu ennalta pohjautuen odotuksiin ja uskomuksiin. Ne ovat usein yksinkertaistettuja, hylkääviä tai kaavamaisia ja jopa stereotyyppisiä asenteita tiettyjä ihmisryhmiä tai ilmiöitä kohtaan. Ihminen muodostaa siis käsityksen ennalta tuntemattomasta henkilöstä tai ilmiöstä kohtaamatta sitä. Asenne vaikuttaa ennakkoluulojen muodostumiseen, sillä ihminen luo suhtautumistavan niiden perusteella. Asenne muodostuu emotionaalisesta tiedosta, jossa emotionaaliset ja tiedolliset tekijät yhdistyvät. Tällöin ihminen joko hyväksyy, hylkää tai suhtautuu neutraalisti tiettyihin käsityksiin. (Wahlström 1996, 72.) Ihmiselle on luonnollista olla ennakkoluuloinen, sillä yleistysten ja luokittelujen tekeminen omien käsitysten perusteella on alitajuntaista. Yleensä ennakkoluulot muodostuvat kuitenkin negatiivisiksi asenteiksi, mutta niitä on mahdollista muokata avoimella ja suvaitsevaisella asenteella. Suvaitsemattoman asenteen omaava taas pitää omista näkemyksistään tiukasti kiinni niitä muokkaamatta. (Ikonen & Viinikainen 1997, 37.)

Ennakkoluulot alkavat muodostua kouluikässä. Ennen kouluikää lapset olettavat muiden ihmisten ajattelevan samalla tavalla kuin he itse. Koulun alkaessa lapsi alkaa kuitenkin muokkaamaan ajatuksiaan yhteisökeskeiseksi esimerkiksi oman luokkayhteisön myötä, ja usein omaa luokkaa pidetään arvokkaana. Tämän seurauksena luokassa muodostuvat asenteet ja oman luokan kulttuuri muokkaavat vahvasti lapsen tapaa ajatella. Siksi luokassa muodostuvien asenteiden kehittäminen on tärkeää ennakkoluulojen vähentämiseksi. (Ikonen & Viinikainen 1997, 38.) Lisäksi nykyajassa ennakkoluulot voivat muodostua entistäkin helpommin median myötä. Mediassa esiintyy ajoittain väärennettyjä totuuksia, mikä voi asettaa ennakkoluuloja tiettyjä ihmisryhmiä kohtaan. Kun totuus vääristyy, ennakkoluulot voivat muodostua täysin vääriksi, ja ne saattavat koskettaa usein kaikkia ihmisryhmän edustajia. (Cheli 2019, 91.)

Poikkeavia ihmisiä kohtaan kohdistuu erilaisia ennakkoluuloja riippuen poikkeavuuden luonteesta. Esimerkiksi vammaisten ihmisten toimintakykyä usein vähätellään, jonka seurauksena odotukset heidän suhteensa saatetaan laskea liian alas. Vaikka vammaisuuden aiheuttamat toiminnan heikentäjät ovat yksilöllisiä, kohdistuu kaikkia vammaisia kohtaan yleensä samoja ennakkoluuloja. Ennakkoluulona voi olla esimerkiksi se, että kaikki vammaiset tarvitsevat avustajan. Pahimmallaan vammaisuutta koskeva ennakkoluulo johtaa hylkäämiseen, jossa ihminen kieltäytyy kaikesta kommunikaatioista vammaisen henkilön kanssa. Ennakkoluulojen seurauksena saattaa olla myös oman toiminnan muutos. Vuorovaikutustilanteissa ennakkoluuloinen osapuoli saattaa kokea olonsa epämukavaksi tai jopa pelätä erilaisen ihmisen kohtaamista. Tällöin henkilö ei tiedä, kuinka vastakkaisen osapuolen kanssa tulisi kommunikoida esimerkiksi puhehäiriön tai erilaisen persoonallisuuden vuoksi. Jännittäessään ihminen saattaa käyttäytyä epätoivotusti ja mahdollisesti toimia syrjivällä tai ilkeällä tavalla. On myös mahdollista, että oma asenne muuttuu sääliväksi, jolloin erilainen osapuoli nähdään emotionaalisesti heikkona yksilönä. Säälivä vuorovaikutus voi olla loukkaavaa poikkeavaa henkilöä kohtaan. (Barney 2012, 6–8.)

Yksi ennakkoluulojen muodoista on ableismi. Ableismilla tarkoitetaan vammaisiin kohdistuvia ennakkoluuloja ja vammaisten syrjintää. Käsite pitää sisällään myös ajatuksen siitä, että vammattomuus on normaalia ja vammaisuus epänormaalia sekä erilaista. Ableismia ilmenee paljon nyky-yhteiskunnassa sekä myös kouluissa. Vaikka kouluissa kannatetaan erojen hyväksymistä, jää vammaisuuden käsittely ja sen suvaitseminen vähäiseksi. Lisäksi viimeaikaisissa tutkimuksissa ableismia ei ole juurikaan otettu huomioon, ja lasten syrjintää koskevissa tutkimuksissa vammaisia ei ole huomioitu ollenkaan. (Storey 2007, 56.) Ableismiin

liittyvät ennakkoluulot ilmenevät muiden ihmisten käyttäytymisessä ja uskomuksissa vammaisten henkilöiden toimintakyvystä. Ihmiset saattavat toimia ableismin mukaisesti tiedostamattaan sen seurauksia. Dunnin vähemmistöryhmiä käsittelevässä katsauksessa nostetaan esille tarve vammaisuuden ymmärryksen lisäämiselle. Kielteisten asenteiden on todettu vähentyneen esimerkiksi vakiintuneita seksuaalivähemmistöjä ja kulttuureita kohtaan koulutuksen suvaitsevaisuuskasvatuksen myötä, mutta vammaisuudesta tulisi opettaa lisää. (Dunn 2019, 666 & 678.) Storeyn (2007, 57) mukaan yksi tapa lievittää vammaisstereotyyppioita on tietoisuuden lisääminen sellaisella toiminnalla, jossa erilaiset ihmiset kohtaavat ja toimivat yhteisen tavoitteen puolesta.

### **2.3 Erilaisuuden muodostuminen koulussa**

Koulun asema erilaisuuden määrittäjänä on keskeinen. Koulussa oppilaat ovat jatkuvan arvioinnin kohteena. Opettaja asettaa oppimiselle ja kaikelle työskentelylle tavoitteet, joihin oppilaiden tulee pyrkiä. Tavoitteiden saavuttamista tarkastellaan ja verrataan niin sanottuun normaaliin eli keskivertoon: jos tavoitetta ei saavuteta, ajatellaan sen poikkeavan normaalista. Samoin myös käytöstä vertaillaan suhteessa muihin oppilaisiin. Koulussa ei tulisikaan tavoitella jokaisen oppilaan mahduttamista normaalijakaumaan vaan normalisoida käsitystä erilaisuudesta. (Silvennoinen & Pihlaja 2012, 472–475.) Jokaisen koulun aikuisen tulisi sitoutua monimuotoisuuden ylläpitämiseen ja siten kasvattaa lapsia suvaitsevaisiksi erilaisia ihmisiä kohtaan. Cheli (2010, 84–85) onkin todennut lasten olevan nykyään sellaisia ajattelijoita, jotka kykenevät haastamaan yhteiskunnassa vallitsevat normit ja oletukset. Siksi lapsia voidaan kasvattaa kohtaamaan erilaisia ihmisiä tasavertaisesti. Vuorovaikutustilanteet erilaisten ihmisten kanssa ovat arkipäivää koulussa, joten opettajan ei tule vältellä haastavalta tuntuvien aiheiden käsittelyä. Koska tavoitteena on kasvattaa lapsista itsenäisiä ajattelijoita, ei riitä, että oppilaille opetetaan vain oppikirjojen tietoja. Opettajan tehtävänä on auttaa lapsia kehittymään myös sosiaalisina ajattelijoina ja sosiaalisesti oikeudenmukaisina toimijoina. (Cheli 2010, 87–91.)

Kouluympäristössä erilaisuus saa monenlaisia tulkintoja. Erilaisuus voi olla yksilöllisyyden ja identiteetin muodostumista. Varsinkin modernissa yhteiskunnassa yksilölle on ilmeistä omien sisäisten pyrkimysten toteuttaminen ja siten haluaa toteuttaa itseään sellaisenaan kuin on. Omien sisäisten pyrkimysten toteuttaminen voi tarkoittaa esimerkiksi omien mielenkiinnonkohteiden esille tuomista avoimesti. Toisaalta erilaisuutta koulussa verrataan virallisiin ja epävirallisiin normeihin. Viralliset normit koulussa edustavat opetussuunnitelmaa

ja muita kirjoitettuja sääntöjä. Epäviralliset normit taas ovat yhteisön eli koulun oppilaiden luomia odotuksia siitä, millaisia yksilöiden pitäisi olla ja miten käyttäytyä. Viralliset normit palkitsevat usein yleisesti hyväksytystä käyttäytymisestä, kun taas epävirallisissa normeissa se voi olla syrjinnällä rangaistavaa. (Huhtanen 2007, 67–68.)

Oppilaita luokitellaan koulussa erilaisten mittareiden mukaan. Luokittelulla koulussa voidaan nähdä olevan niin hyötyjä kuin haittoja. Kun luokittelun tavoitteena on lisätuen ja -resurssien saaminen, nähdään siitä olevan hyötyä oppilaan hyvinvoinnille. Samalla saadaan lisää tietoa oppilaan haasteista ja oppilasta ymmärretään paremmin. Toisaalta luokittelu saattaa korostaa kielteisiä piirteitä, josta voi seurata ennakkoluulojen mukaan toimimista. Lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia tarkasteltaessa pitää muistaa ainutkertaisuuden ja erilaisuuden kunnioittaminen, jotta ominaisuuksien ja piirteiden tarkastelun tavoitteena on hyvinvoinnin ja sosiaalisen osallisuuden edistäminen. Luokittelun on todettu olevan voimakas sosiaalisen kontrollin väline, josta seuraa usein ihmisarvon alenemista, mahdollisuuksien rajoittumista ja ulkopuolelle jäämistä. Siksi yksilöllisyyttä tulisi korostaa arvokkaana ja kyvykkäänä piirteenä. (Moberg & Vehmas 2009, 61–62; Vehmas 2009, 116.)

Lapset alkavat luokitella muita ihmisiä alakouluiässä. Luokittelu perustuu lapsen kognitiiviseen toimintaan, jossa ihmiset luokitellaan niiden samanlaisten piirteiden perusteella. Ihmisten luokittelu luo yleensä lapselle hallinnan tunnetta, kun hän ymmärtää yhä enemmän maailman monimuotoisuutta ja suuruutta. Aluksi lapset vertailevat abstrakteja eroja ja yhtäläisyyksiä, kuten ihonväriä tai ulkomuotoa. Lasten tarkoituksena ei kuitenkaan ole luoda eroja ryhmien välille, vaan lapsi luo järjestystä samankaltaistamalla ihmisiä ymmärtämättä luokittelujen seurauksia. Myöhemmin lapset alkavat ymmärtämään luokittelujen suhteita ja pystyvät myös perustelemaan luokituksen piirteitä tarkemmin ”ne näyttävät samalta” -periaatteen sijaan. (Tzurriel, Isman, Klung & Haywood 2017, 108–109.)

Lasten luokittelu ja tyypittely saattaa johtaa lapsen leimaantumiseen. Luokittelussa esiin nostettua piirrettä tarkastellaan ja arvioidaan eli erilaista piirrettä korostetaan. Erilaisten ja negatiivisten piirteiden korostaminen voi johtaa leimaantumiseen, mikä yleensä vaikuttaa lapsen elämään kielteisesti. Tämän seurauksena lapsi voi tulla syrjäytetyksi. On mahdollista, että myös lapsen identiteetti muuttuu luokittelun seurauksena stereotyyppisten odotusten mukaiseksi. (Määttä & Rantala 2010, 39.) Ihmisille ja erityisesti nuorille on tyypillistä sellaiset normatiiviset psykologiset prosessit, joissa luokittelu tapahtuu omiin ominaispiirteisiin verraten: samanlainen kuin minä vai erilainen kuin minä. Samanlaisia piirteitä pidetään tuttuina

ja turvallisina, kun taas vieraat piirteet ovat epämiellyttäviä tai jopa uhkaavia. (Dunn 2019, 674.) Leimaantumisesta voidaan käyttää myös nimitystä *sosiaalinen reaktio*, joka viittaa yhteiskunnan ja yhteisön tapaan tarkastella yksilöä vain tietyn kielteisen piirteen tai ominaisuuden perusteella. Leimaamisteorian mukaan poikkeava käyttäytyminen on sellaista käyttäytymistä, jota sosiaalinen ympäristö ei hyväksy. Yhteisön kohdellessa yksilöä stereotyyppisenä tapauksena, myös yksilö liittyy kielteiset piirteet osaksi omaa identiteettiään. (Moberg & Vehmas 2010, 60.) Lapsilla ja nuorilla on taipumuksena leimata itse itsenä erilaisuuden takia varsinkin, jos he ovat tulleet kiusatuksi jonkin normaalista poikkeavan piirteen seurauksena. Tästä voi seurata itsensä väheksymistä ja alistuvaa käyttäytymistä. (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 105.)

## 2.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus määritellään yksinkertaisimmillaan ryhmän toimivana yhteistyönä. Syvimmillään sosiaalinen yhteenkuuluvuus voidaan kuitenkin nähdä ryhmän yhteisenä tavoitteena edistää oikeudenmukaisuutta. Tämä koostuu pienistä osista, kuten yhteistyöstä, solidaarisuudesta ja luottamuksesta. Luottamus on keskeinen edellytys yhteenkuuluvuuden edistäjänä, sillä myös yhteistyö ja solidaarisuus vahvistuvat luottamuksen myötä. Solidaarisuudella yhteenkuuluvuuden tekijänä tarkoitetaan yhteenkuuluvuuden tuottamaa tunnetta eli ryhmään kuulumisen tunnetta sekä ryhmän yhteisen identiteetin ja pyrkimysten muodostumista. (Smith, Philpot, Gerdin, Schenker, Linnér, Larsson ym. 2020, 501–502.) Schiefer ja van der Noll (2017, 585–590) määrittivät yhteenkuuluvuudelle neljä keskeistä ulottuvuutta, joista ensimmäinen on sosiaalisten suhteiden laatu. Tällä tarkoitetaan eri sosiaalisten verkostojen välistä luottamusta, monimuotoisuuden hyväksymistä ja osallisuutta ryhmässä. Toinen ulottuvuus on itsensä identifioiminen sosiaaliseen kokonaisuuteen eli yksilön tunne siitä, että hänet tunnustetaan kyseisen yhteisön jäseneksi. Kolmas ulottuvuus on orientoituminen yhteiseen hyvään eli yhteisiin tavoitteisiin pyrkiminen, mikä edellyttää yksilöltä vastuuntuntoa ja solidaarisuutta. Neljäs ulottuvuus on yhteisten arvojen jakaminen. Nämä neljä ominaisuutta voivat kuitenkin näkyä eri tasoilla eri ryhmissä riippuen vallitsevista normeista.

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan Suomessa oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne oli OECD-maihin verrattuna keskiarvon tasolla. Tähän osaltaan vaikuttaa kiusaamisen lisääntynyt määrä suomalaisoppilaiden keskuudessa. Kiusaaminen esiintyy erityisesti ryhmän ulkopuolelle jättämisenä ja pilkantekona. (Leino, Ahonen, Hienonen, Hiltunen, Lintuvuori, Lähteinen ym.

2019, 117–118.) OECD on määritellyt yhdeksi tulevaksi haasteeksi myös sosiaalisen haasteen muodostumisen. Haasteen pohjana nähdään kouluissa oppijoiden monimuotoistuminen ja lisääntyvä eriarvoistuminen. (Nyyssölä & Kumpulainen 2020, 8.) Positiivisia tuloksia yhteenkuuluvuuden lisääntymisestä saatiin Zitomerin ja Reidin tutkimuksessa (2011), jossa todettiin erilaisten lasten integroidun yhdessä tekemisen vaikuttavan myönteisesti lasten käsityksiin pyörätuolissa istuvien lasten toimintakyvystä. Lasten käsitykset pyörätuolista johtuvista toimintarajoitteista muuttuivat yhteisen aktiivisen toiminnan myötä, eikä myöhemmin pyörätuolilla nähty olevan estettä esimerkiksi yhdessä tanssimisessa. (Zitomer & Reid 2011, 151.)

Nykypäivän yhteiskunnalliset muutokset ovat syntyneet erityisesti etnisen, uskonnollisen, kulttuurisen ja seksuaalisen monimuotoisuuden vuoksi. Siksi opettajan tulee työssään miettiä yhä enemmän vastauksia eriarvoisuuteen ja epäoikeudenmukaisuuteen, vaikka opetussuunnitelmien on todettu keskittyvän nykyään enemmän yksilöiden pääoman tuottamiseen kuin yksilöiden välisten erojen ja kilpailun muodostamiseen. Lisäksi opettajien on todettu keskittyvän liikaa yksilöihin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentamisessa, vaikka yhteenkuuluvuutta tulisi pitää kollektiivisena piirteenä yksilöllisten sijaan. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus voidaankin nähdä yhteiskunnan ominaisuutena. Opettajien opettaessa sosiaalista yhteenkuuluvuutta, opettajien tulee olla tietoisia niin yksilöiden kuin ryhmien välisistä suhteista. Varsinkin keskeistä on tarkastella vähemmistöryhmien suhdetta hallitseviin ryhmiin. Jotta myös oppilaat oppivat arvostamaan toistensa ainutlaatuisia ominaisuuksia ja resursseja, pitää opettajan osata käsitellä yhteiskunnan epäoikeudenmukaisia rakenteita. (Smith ym. 2020, 501–502.)

## **2.5 Tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja esteettömyys**

Tasa-arvo tarkoittaa jokaisen yksilön yhtäläistä arvoa yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaisella on oikeus esimerkiksi tehdä valintoja ja opiskella ilman rakenteellisia ja asenteellisia rajoituksia. Kansallisuus, sukupuoli, ikä tai muu yksilön ominaisuus ei saa olla esteenä oikeuksien toteutumiselle. Tasa-arvolla tarkoitetaan oikeuksien lisäksi myös samoja velvollisuuksia. (Opetushallitus 2008, 3–4.) Tasa-arvon käsite kitkeytyy yhteen yhdenvertaisuuden käsitteen kanssa, millä tarkoitetaan kaikkien ihmisten samanarvoisuutta. Suomen lain yhdenvertaisuuden periaate kieltää syrjinnän ja tekee ihmisistä yhdenvertaisia lain edessä. (Honkala, Lempinen, Nousiainen, Onwen-Huma, Salo & Vacker 2019, 14.) Ylöstalo (2006, 18) määrittelee tasa-arvolle kolme näkökulmaa, jotka ovat yhtäläiset



ihmisoikeudet, erilaisten ihmisten samanarvoisuus ja moninaisuuden huomiointi. Yhtäläiset ihmisoikeudet takaavat ihmisille samanlaisen kohtelun riippumatta esimerkiksi sukupuolesta. Myös moninaisuuden tarkastelu osana tasa-arvoa on keskeistä, sillä tasa-arvo ei koske vain sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumista vaan kaikkien yhteiskunnan yksilöiden oikeuksien toteutumista. Tasa-arvo voidaan nähdä myös jokaisen yksilön saavutettavissa olevina mahdollisuuksina omien kykyjen mukaisesti. Sen mukaan jokaisella lapsella on esimerkiksi oikeus käydä koulua ja oppia omien edellytysten mukaan. (Markkanen 2013, 186.) Lasten oikeuksien toteutumiseksi Yhdistyneet kansakunnat ovat laatineet Lapsen oikeuksien sopimuksen (YK 1989), jonka mukaan lasta ei saa syrjiä ulkonäön, alkuperän, mielipiteen tai minkään muun ominaisuuden vuoksi. Jokaisella lapsella on oikeus myös omaan uskontoon, kansalaisuuteen, ajatteluun sekä omien erityistarpeiden tukeen.

Tasa-arvon toteutumista voidaan pitää osana oikeudenmukaisuutta. Oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan arkiajattelussa yleensä reiluttä: toimitaanko kaikkia kohtaan reilusti eli oikeudenmukaisesti. Lapsilla on usein intuitiivinen näkemys siitä, milloin oikeudenmukaisuus toteutuu ja milloin ei. Näkemykset perustuvat usein päätelmään siitä, onko tilanne ollut reilu. (Keinänen 2014, 102.) Sosiaalisella oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan ihmisten yhtäläistä oikeutta toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen vaikuttaa yhteiskunnan suhtautuminen esimerkiksi vammoihin, sukupuoleen ja kulttuureihin. Jotta yksilöt ja yhteisöt voisivat toimia yhteiskunnassa menestyksekkäästi, tarvitaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta, sillä se edistää jokaisen yksilön ihmisarvon kunnioittamista sekä luo pohjan ihmisten keskinäiselle arvostukselle. Epäoikeudenmukaisuuden poistamiseen tarvitaan erityisesti muutoksia asenteisiin. (Hongisto 2019, globaalikasvatus.)

Tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen edellyttää yhteiskunnan esteettömyyttä. Esteettömyyden tavoitteena on taata jokaiselle yksilölle yhdenvertaiset mahdollisuudet ja oikeudet yhteiskunnassa. Esteettömyyttä voidaan tarkastella fyysisten ympäristöjen saavutettavuutena, mutta myös sosiaalisen esteettömyyden merkitys on olennainen. Fyysisellä esteettömyydellä tarkoitetaan erilaisten fyysisten ympäristöjen, kuten koulun saavutettavuutta. Tähän vaikuttaa se, miten rakenteet on muokattu toimiviksi esimerkiksi liikuntarajoitteisille henkilöille. Sosiaalisella esteettömyydellä tarkoitetaan yhteiskunnan jäsenten asenteellista suhtautumista erilaisuuteen. Sosiaalinen esteettömyys edellyttää yhdenvertaista asennoitumista jokaiseen ihmiseen. Kun sosiaalinen esteettömyys toteutuu, on jokaisella mahdollisuus kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ollessaan oma itsensä

ilman syrjinnän pelkoa. Tämä on edellytys myös psyykkiselle hyvinvoinnille. (Honkala ym. 2019, 28–31; Opetushallitus 2014, 9–10.) Yhdenvertaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalista esteettömyyttä tulisi parantaa, jotta vähemmistöryhmien yhdenvertaisuus paranisi. Keskeistä on siis selvittää, mitä vähemmistöryhmät pitävät esteellisenä. Markkasen (2013) tutkimuksessa opiskelijat ovat kokeneet esteelliseksi erityisesti vertaissuhteiden muodostumisen ja ympäristön asenteet. (Markkanen 2013, 192.)

Esteettömyys voidaan nähdä kokonaisuutena, jossa psyykkisen ympäristön esteettömyys luo mahdollisuuden sosiaaliselle esteettömyydelle ja sen pohjalta muodostetaan myös fyysistä esteettömyyttä. Psyykkisellä esteettömyydellä tarkoitetaan tietoa ja tietoisuutta erilaisuudesta. Tämä vaikuttaa siihen, kuinka erilaiset ihmiset kohdataan eli miten sosiaalinen esteettömyys toteutuu. Sosiaalisesti esteettömässä ympäristössä asenteet ovat myönteisiä ja suvaitsevia kaikkia ihmisiä kohtaan sekä vuorovaikutus on sujuvaa. Fyysiseen esteettömyyteen huomioidaan vuorovaikutusta edistävät elementit, kuten oppimistilanteissa apuvälineet ja materiaalit. Opiskelijoiden kokemaa esteettömyyttä koskevassa tutkimuksessa (2013) todettiin erityisesti opettajien tietoisuuden erilaisuudesta olevan heikkoa ja erilaisuutta ei opiskelijoiden mukaan arvostettu riittävästi. Tutkimuksen mukaan esteettömyyden parantamiseksi tulisi huomiota kiinnittää niin opettajien kuin opiskelijoiden tietoisuuden kasvattamiseen ja moninaisuuden huomiointiin. (Sunni 2013, 138–139.) Myös Markkasen (2013) tutkimuksessa kaikki opiskelijat kokivat, ettei sosiaalinen esteettömyys toteudu koulussa ja opetuksessa. Varsinkin vammaiset ja erilaiset oppijat kokivat esteellisyyttä erityisen paljon. Kouluissa juuri sosiaalinen esteettömyys on edellytys ryhmään kuulumiselle, koska oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ryhmän jäsenten kanssa. Yhteisöllinen oppiminen vaatii sosiaalisen vuorovaikutuksen esteettömyyttä. (Markkanen 2013, 181–182 & 193.)

Sosiaaliseen esteettömyyteen sisältyy asenne-esteettömyyden näkökulma. Asenne-esteettömyys näkyy hyväksyntänä ihmisten ajattelussa ja asennoitumisessa muita ihmisiä kohtaan. Yhdenvertaisuutta ja sosiaalista integraatiota eli osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan edistää asenne-esteettömyyden avulla. Nyky-yhteiskunnassa asenne-esteettömyyden toteutuminen on vielä nähty varsin heikkona verrattuna esimerkiksi fyysisen esteettömyyden toteutumiseen. Sosiaalisen integraation toteutuminen koulussa edellyttää opettajilta moninaisten arvojen, tavoitteiden ja edellytysten yhteensovittamisesta kyseisessä yhteisössä. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 20–22.)

## 2.6 Opettaja suvaitsevaisuuden edistäjänä

Erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta pidetään yhteiskunnassa välttämättömänä ihmiskunnan selviytymisen kannalta. Erilaisuutta on nyky maailmassa entistä enemmän esimerkiksi kansainvälistymisen ja arvojen laajentumisen myötä. Jo lapsuudesta asti keskeisenä tehtävänä on harjoitella toimimaan ja kommunikoidaan yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Suvaitsevaisuus on lopulta siis välttämätöntä koko sivistyneen yhteiskunnan luomiseksi ja säilyttämiseksi. Suvaitsevaisuudella tarkoitetaan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti toimimista ja näiden arvojen puolustamista syrjinnän ehkäisemiseksi. (Wahlström 1996, 102–104.) Unescon suvaitsevaisuuden periaatteen julistuksessa (1995) korostettiin suvaitsevaisuuden tarkoittavan sellaista käsitystä, jossa ihminen saa ilmaista itseään vapaasti, mutta samalla hyväksyy myös erilaiset vakaumukset. Lisäksi suvaitseva ihminen hyväksyy tosiasian siitä, että kaikki ihmiset ovat luonnostaan erilaisia, esimerkiksi ulkonäön, puhutavan, käyttäytymisen tai arvojen myötä. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen on yksi erilaisuuden hyväksymisen peruspilareista. (Wahlström 1996, 106.)

Suvaitsevaisuus määritellään myös toimivaksi viestintäprosessiksi, joka perustuu osapuolten keskinäiseen kunnioitukseen ja ymmärtämiseen. Keskeistä suvaitsevaisuuden määrittelyssä on yksilöllisten erojen kunnioittaminen ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti. Ihmisten ollessa suvaitsevia on ristiriitatilanteiden todettu vähentyvän, koska vastavuoroinen kunnioitus on lisääntynyt. (Boyaci & Ersever 2017, 168.) Lisäksi suvaitsevaisuuden on huomattu olevan kahdenlaista: aktiivista tai passiivista. Tutkimuksessa, jossa käsiteltiin opiskelijoiden suvaitsevaisuutta uskontoja kohtaan todettiin, että passiivisesti suvaitsevat kunnioittivat lähinnä perusihmisoikeuksia. Lisäksi heidän kognitiivinen ajattelunsa ei ollut yhtä suvaitsevaa kuin aktiivisesti suvaitsevilla. Aktiivisesti suvaitsevat henkilöt olivat olleet enemmän tekemisissä erilaisten ihmisten ja uskontojen kanssa, jonka seurauksena heidän asenteensa ja käyttäytymisensä oli hyväksyvää ja ymmärtävää. Siksi kouluissa pitäisi keskittyä suvaitsevaisuuden parantamiseen aktiivisesti eli erilaisten ihmisten aitoon kohtaamiseen ja yhteisön yhteenkuuluvuuden edistämiseen. (Rizvi 2018, 149.)

Opettajilla on keskeinen tehtävä kasvattaa lapsia suvaitseviksi toimijoiksi ja toimia itse mallina oppilaille. Suvaitsevaisuuskasvatuksen peruseriaatteina toimivat toisen asemaan asettuminen, yhteistoiminta ja vastuu tasavertaisuudesta. Sen tavoitteena on kehittää lapsista ihmisarvoa kunnioittavia yksilöitä ja saada heidät hyväksymään se, mikä on erilaista. (Wahlström 1996, 104–105.) Suvaitsevaisuuskasvatuksella voidaan vähentää tai poistaa lapsien ennakkoluuloja ja

samalla lisätä suvaitsevaisuutta. Ihmisten on todettu tarkastelevan lähinnä yksilöiden ulkoisia poikkeavia piirteitä negatiivisina, eikä huomioita ole kiinnitetty ihmisyyden rikkauteen, jossa ihmiset nähdään pohjimmiltaan samanlaisina ja tasa-arvoisina toimijoina. Lisäksi suvaitsevaisuuden on todettu vähenevän iän mukaan, ja siksi lasten asenteita tulisi muovata suvaitsevammiksi jo alakoulussa sen ollessa vielä mahdollista. (Ikonen & Viinikainen 1997, 39.)

Kouluissa tulee kiinnittää huomioita erilaisuuden hyväksymiseen entistä enemmän, sillä monimuotoisuus tulee lisääntymään entisestään monikulttuurisuuden ja inklusion myötä. Avoimen keskustelun avulla ja toisiin tutustumalla voidaan vähentää ennakkoluuloja huomattavasti. Samalla ennaltaehkäistään ennakkoluuloista ja erilaisuudesta johtuvaa kiusaamista. Kaikilla lapsilla on oikeus turvallisuuden tunteeseen koulussa, mistä opettajat ovat vastuussa. Koska opettajan ei ole mahdollista tavoittaa kaikkia ristiriitatilanteita, on lapsia ohjattava kaiken toiminnan aikana sellaisiksi itsenäisiksi toimijoiksi, jotka osaavat ilmaista itseään asiallisesti ja kohdata muut kunnioittavasti. (Ikonen & Viinikainen 1997, 49.)

Opettajat ovat koulussa vastuussa siitä, että moninaisuus huomioidaan positiivisesti. Tasa-arvoisen ja suvaitsevaisen toimintakulttuurin luominen edellyttää vallitsevien normien tiedostamista ja kriittistä tarkastelua. Normien kriittisellä tarkastelulla tarkoitetaan yhteisön normien ja niiden mukaisten asenteiden tarkastelua ja arviointia sekä pyrkimystä niiden muuttamiseen. Suvaitsevassa koulussa moninaisuus hyväksytään jokaista yksilöä kunnioittamalla ja hyvinvointia tukemalla. Siksi myös ennakkoluulojen tunnistaminen on tärkeää, jotta toiminnasta voitaisiin muokata kaikille sopivaa eli sosiaalisesti esteetöntä, mitä voidaankin pitää jokaisen lapsen etuna ja oikeutena. (Honkala ym. 2019, 8–9.)

Vuoden 2017 Lastensuojelun Keskusliiton tutkimuksessa 10–17-vuotiaat lapset ovat ilmaisseet huolensa erilaisena olemisesta. Lapset olivat toivoneet, että ihmiset olisivat suvaitsevaisempia ja yrittäisivät asettua toisten asemaan. Tutkimuksessa tuli myös esille vähemmistöön kuulumiseen haaste, joka vaikuttaa jopa lapsen arkipäiviin. Lapset toivoivat apua erityisesti opettajilta. (Lastensuojelun keskusliitto 2017, 5–6.) Opettajien on todettu olevan kiinnostuneita monimuotoisuuden opettamisesta, mutta käytännön toteutus on koskenut lähinnä vain etnisen monimuotoisuuden opettamista. Opettajat ovat kokeneet haasteena erilaisuudesta puhumisen osana lasten omien identiteettien tukemista. (Lee 2012, 181.) Siksi nykytutkimuksessa tulee huomioida myös lasten omat kokemukset erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta. Lapsilta saadun kokemustiedon merkitys hyvinvointiin liittyvissä teemoissa on todettu korostuneen viimeisen

vuosikymmenen aikana. Jo laki velvoittaa lasten ja nuorten kuulemiseen kyvykkäinä ja aktiivisina toimijoina, eikä heitä nähdä vain opetuksen kohteina. Siksi lasten kokemustiedon saamiseen ja kehitysehdotuksiin tulee perehtyä lisää. (Lakkala & Lantela 2020, 238–239.)

### 3 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lasten käsityksiä erilaisuudesta. Tarkoituksena on selvittää, millaisia asioita lapset pitävät erilaisina ja miksi. Tämän yhteydessä tarkastellaan myös lasten käsityksiä tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Lisäksi halutaan selvittää, millaisia kokemuksia lapsilla on erilaisuuden kohtaamisesta. Tarkastelun kohteena on myös lapsille muodostuneet ennakkoluulot. Näitä kysymyksiä tarkastellaan koulukontekstissa ja tarkoituksena on vertailla myös kahden eri ikäryhmän välisiä kokemuksia. Tutkimuksen päätarkoituksena on saada tietoa lasten ennakkoluulojen ja asenteiden muodostumisesta, jotta lapsia voitaisiin ohjata positiivisiin ja suvaitsevaisiin vuorovaikutussuhteisiin erilaisten ihmisten kanssa.

#### 1. Miten lapset määrittelevät erilaisuuden 1. ja 6. luokalla?

1.1. Mitä tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus tarkoittavat lasten mielestä?

1.2. Miten erilaisuus ilmenee oppilaiden mielestä koulussa?

Erilaisuuden määrittäminen tapahtuu usein vertailemalla omia odotuksiaan ja normeja muihin yksilöihin. Sellaiset yksilöt, jotka poikkeavat odotuksista, koetaan epänormaaleiksi eli erilaisiksi. Erilaisuuden voidaan nähdä määrittävän joko ulkoisten ominaisuuksien kautta, kuten liikuntarajoitteen tai käytöksen ja ajattelun kautta. (Zitomer & Reid 2011, 137–138.) Koulussa lasten on todettu pitävän erontekijöinä useimmiten ihonväriä, uskontoa, kieltä ja tapoja. Lisäksi lapset ovat määritelleet erilaisuudeksi myös pukeutumistavat ja vammaisuuden. (Cantell 2010, 122.) Erilaisuuden määrittämiseen vaikuttaa kuitenkin aina konteksti, jossa otetaan huomioon aika, paikka ja ikäryhmä. Esimerkiksi koulussa vallitsee tiettyjä arvoja ja asenteita, joita pidetään hyvinä ja tavoiteltavina. Tietyissä hetkessä ja paikassa valtavirrasta poikkeaminen saatetaan siis määritellä erilaisuudeksi. (Kivirauma 2010, 16–17; Pihnalä 2009, 101–102.)

Lapsille on myös luontaista ihmisten luokittelu. Lapset luokittelevat ihmisiä kognitiivisen toiminnan perusteella, jolloin ihmiset luokitellaan samanlaisten piirteiden mukaan. Varsinkin alakoulun aluksi lapset vertailevat ja luokittelevat ihmisiä esimerkiksi ihonvärin ja ulkomuodon perusteella. Myöhemmin lapset pystyvät laajentamaan luokittelutapojaan esimerkiksi käytöksen ja ajattelutapojen mukaan. (Tzureil, Isman, Klung & Haywood 2017, 108–109.) Luokittelun seurauksena lapsi saattaa leimautua kielteisten piirteidensä takia ja tulla

syrtäytyksi tai kiusatuksi. Erilaiset ulkoiset piirteet tai käyttäytyminen voivat johtaa siihen, että lapsen sosiaalinen ympäristö, kuten koulu, ei hyväksy lasta osaksi yhteisöä. (Määttä & Rantala 2010, 39; Moberg & Vehmas 2010, 60.) Oletuksena on, että lapset määrittelevät erilaisuudeksi sellaisia piirteitä, jotka poikkeavat lapsen omista piirteistä tai lapsen lähiyhteisöjen ominaisuuksista. Oletuksena on myös, että lapset kokevat erilaisuuden näkyvän erityisesti oppilaiden erilaisissa piirteissä ja erilaisuudesta johtuvissa seurauksissa, kuten koulukiusaamisessa.

## **2. Millaisia ennakkoluuloja lapsilla on 1. ja 6. luokalla?**

### **2.1. Miten lapset kohtaavat erilaisia ihmisiä?**

Ennakkoluulojen muodostuminen alkaa kouluiässä, jolloin lapset muokkaavat ajatuksiaan yhteisökeskeisiksi. Yhteisökeskeisyys auttaa lapsia ymmärtämään, ettei kaikki ajattele ja toimi samalla tavalla kuin he itse. (Ikonen & Viinikainen 1997, 38.) Ennakkoluuloja ovat sellaiset oletukset, jotka on muodostettu omiin odotuksiin ja uskomuksiin pohjautuen ennen varsinaista henkilön tai ilmiön kohtaamista. Oma asenne vaikuttaa keskeisesti ennakkoluulojen muodostumiseen. (Wahlström 1996, 72.) Usein ennakkoluulot kohdistuvat normaalista poikkeaviin ihmisiin (Barney 2012, 6–7). Siksi oletuksena on, että lasten mahdolliset ennakkoluulot kohdistuvat itsestä poikkeaviin ihmisiin ja heidän piirteisiinsä.

## **3. Miten suvaitsevaisuutta voitaisiin parantaa 1. ja 6. luokan oppilaiden mukaan?**

Erilaisuus lisääntyy nyky-yhteiskunnassa jatkuvasti. Siksi erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta voidaan pitää välttämättömänä tarpeena yhteiskunnassa toimimisen kannalta. (Wahlström 1996, 102–106.) Suvaitsevaisuuden avulla ihmiset osaavat kunnioittaa yksilöllisiä eroja ja myös ratkaista ristiriitatilanteita rakentavasti. Koulussa opettajan ei ole mahdollista ratkaista kaikkia ristiriitatilanteita, joten lapsia on ohjattava itsenäiseen kaikkia kunnioittavaan toimintaan (Boyaci & Ersever 2017, 168; Ikonen & Viinikainen 1997, 49.) Myös lapset ovat itse toivoneet apua opettajilta siihen, että koulussa voisi olla erilainen ilman syrjinnän pelkoa. Lasten mukaan ihmisten tulisi olla myös suvaitsevaisempia ja osata astua muiden ihmisten asemaan. (Lastensuojelun keskusliitto 2017, 5–6.) Siksi oletuksena on, että lapset toivovat opettajien puuttuvan esimerkiksi erilaisuudesta johtuvaan kiusaamiseen ja opettamaan kykyä asettua toisen asemaan.

## 4 Tutkimusmenetelmät

### 4.1 Tutkimusasetelma

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus sopii subjektiivisen tiedon tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa keskeistä oli tutkittavien kokemukset, jonka perusteella muodostettiin käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020, 76.) Laadullisen tutkimuksen avulla tutkittavien näkökulmat ja oma ääni pääsevät esille sellaisenaan ilman välillisiä mittareita. Tutkittavasta ilmiöstä ei ollut saatavilla valmiita teorioita tai malleja, joten myös siksi laadullinen tutkimusote soveltui tähän tutkimukseen. Laadullinen tutkimus mahdollistaa ilmiön kuvaamisen ja syvällisen ymmärtämisen. Tämän tutkimuksen tekemistä ohjasi ajatus laadulliselle tutkimukselle tyypillisistä ainutlaatuisista tapauksista, jonka pohjalta myös aineiston analyysi on toteutettu. (vrt. Kananen 2017, 32–33; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 164.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli yksilön subjektiivisten kokemusten ja erilaisuuden käsityksen kuvaaminen. Tutkimuksen lähtökohtana toimi siis todellisuuden ja todellisen elämän kuvaaminen, jossa todellisuus nähdään moninaisena ja kontekstisidonnaisena. Koska yksilöiden kokemukset ovat aina sidoksissa aikaan ja paikkaan, tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2018, 161.) Laadullisen tutkimuksen kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan kasvun ja kasvatuksen mukana omaksuttuja kulttuurisia arvoja ja tapoja. Lapsen toimintatavat ja ajatukset ovat muodostuneet kielellisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jonka seurauksena on muodostunut erilaisia käsityksiä ja merkityksiä sosiaalisesta todellisuudesta. (Puusa & Juuti 2020, 81.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saada tilastollisia yleistyksiä tai testata valmiita teorioita vaan kuvata ja ymmärtää ilmiötä sekä tuoda esille uusia huomioita ilmiöstä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Kuten Huhtinen ja Tuominen (2020, 298) teoksessaan toteavat, ei tällaisella tutkimuksella pyritä objektiivisuuteen, vaan tavoitteena on yksilöiden kokemusten tulkitseminen ja jakaminen siten, että ne ovat kaikkien ymmärrettävissä

Tutkimusasetelmassa huomioitiin myös tutkijan suhde tutkimukseen. Tutkijan omat intressit ohjaavat aiheen rajausta sekä aineiston luonnetta. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei pystytä keräämään täysin objektiivisesti vaan aineistonkeruuseen välittyy tutkijan tulkinnallinen perspektiivi. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti niitä näkökulmia, joita ilmiöstä on haluttu ottaa tarkastelun keskipisteeksi. Näkemys keskeisistä asioista on muodostunut niin



teorian kuin tutkijan omien työhypoteesien pohjalta. (Kiviniemi 2018, 74–76.) Työhypoteesit olivat tässä tutkimuksia esioletuksia asioista, jotka vaikuttavat ilmiön kannalta oleellisilta perustuen omakohtaiseen tietoon. Tämän vuoksi tutkijaa ei voi nähdä laadullisessa tutkimuksessa täysin objektiivisena tarkastelijana. Laadullisen tutkimuksen tyypillisten piirteiden mukaan tutkimusasetelma pidettiin joustavana koko prosessin ajan hermeneuttisen luonteen myötä. Alkuperäistä ymmärrystä ilmiöstä täydennettiin kirjallisuuden avulla, jonka perusteella tarkasteltiin tutkimuskysymyksien toimivuutta. (vrt. Puusa & Juuti 2020, 78–80.)

#### 4.1.1 Fenomenologinen tutkimusote

Tutkimusta ohjaa fenomenologinen tutkimusote. Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä on ihmisten kokemusten pitäminen tutkimuskohteena. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavien kokemaa elämää. (Huhtinen & Tuominen 2020, 296–297.) Kokemustodellisuuden merkitys korostuu myös tässä fenomenologisessa tutkimuksessa. Fenomenologisessa tutkimuksessa yksilö rakentuu suhteessa elämäänsä maailmaan ja muodostaa sen pohjalta oman identiteettinsä. Tarkoituksena on tutkia siis yksilölle itselleen ilmeneviä kokemuksia. Kokemukset voivat olla esimerkiksi suhteita toisiin ihmisiin tai sosiaalisiin tapahtumiin. Kokemusten tarkastelussa otetaan huomioon myös tarkasteltavan yksilön perspektiivi, jotta ilmiö kuvattaisiin mahdollisimman todellisesti. Tässä tutkimuksessa yksilöt nähdään yhteiskunnallisina jäseninä, jotka luovat kokemuksia omassa suhteessaan maailmaan. Samanlaisuutta yksilöiden merkitysperspektiiveissä voidaan pitää yhteiskunnallisena ilmiönä. Tästä syystä yksilöiden kokemusten tutkiminen voi paljastaa jotain yleistä. (Laine 2018, 30–32.)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämismaailmaansa. Kokemuksellisuutta pidetään ihmisen maailmansuhteen perusmuotona, ja kokemukset ovat merkityksellisesti ladattuja. Merkitysteorian mukaan ihminen on osa yhteisöä, minkä perusteella ihminen kasvaa ja saa intersubjektiviisiä kokemuksia. Siksi voidaan sanoa, että myös yhteisö ja yhteiskunta luo merkityksiä yksilön elämään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Fenomenologian mukaan kokemukseen liittyy aina intentionaalisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikella kokemuksella on yksilölle jokin merkitys, riippuen yksilön pyrkimyksistä, uskomuksista ja arvoista. Kokemusten voidaan nähdä rakentuvan siis merkityksistä. (Laine 2018, 31.) Kokemuksen määrittely tarkasti on kuitenkin haastavaa, koska sillä ei ole ontologista luonnetta (Hirsjärvi ym. 2018, 130). Tässä tutkimuksessa kokemus määritellään fenomenologisen tutkimuksen tapaan. Koska tavoitteena on tutkia kokemuksia, tutkitaan siten

myös kokemusten merkityssisältöjä. Kokemukset ovat kontekstisidonnaisia ja niillä on myös sosiaalinen luonne. Lisäksi kokemuksissa nähdään olevan sellaisia ainutlaatuisia elementtejä, joiden ymmärtäminen voi olla muille haastavaa. (vrt. Laine 2018, 30–32.) Fenomenologiassa myös yksilön tietämyksen nähdään kehittyvän vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, jolloin kokemus lopulta muodostuu tiedon ja ymmärryksen myötä (Huhtinen & Tuominen 2020, 302).

## 4.2 Tutkittavat

Tutkittavaksi valittiin eräästä varsinaissuomalaisesta koulusta 1. ja 6. luokan oppilaita. Ensimmäisellä luokalla oppilaita oli yhteensä 33 ja kuudennella luokalla 23. Kaikilta paitsi kahdelta 1. luokan oppilaalta saatiin lupa tutkimukseen. Tutkimuksessa käytettiin teoreettista otantaa ikäryhmien valinnassa. Tutkittaviksi luokiksi valikoitui 1. ja 6. luokka, jotta aineisto edustaisi selkeästi kahta eri ikäryhmää vertailumahdollisuuden luomiseksi. (vrt. Kananen 2017, 126–127.) Ensimmäisen luokan oppilaat olivat aineistonkeruuhetkellä iältään 7–8-vuotiaita ja kuudennen luokan oppilaat olivat 12–13-vuotiaita. Molemmilta luokilta valittiin viisi oppilasta haastatteluun eli tutkimuksen otoskoko oli kymmenen oppilasta (N = 10). Tutkittavien määrää olisi tarvittaessa voinut lisätä, mutta kymmenen haastattelua tuotti aineistolle riittävän saturaation. Tutkittavien valinta suoritettiin yksinkertaisella satunnaisotannalla, koska kaikki tutkittavaksi lupautuneet henkilöt edustivat tutkimusilmiön kannalta oleellisia havaintoyksikköjä. (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 182).

TAULUKKO 1. Tutkittavat

| Tutkittavat |           |           |           |
|-------------|-----------|-----------|-----------|
| 1. luokka   | Sukupuoli | 6. luokka | Sukupuoli |
| A1          | poika     | B1        | poika     |
| A2          | poika     | B2        | poika     |
| A3          | tyttö     | B3        | tyttö     |
| A4          | poika     | B4        | poika     |
| A5          | tyttö     | B5        | poika     |

Tutkittaviksi valikoitui seitsemän poikaa, joista kolme oli 1. luokalla ja neljä 6. luokalla. Tyttöjä oli kolme, joista kaksi oli 1. luokalla ja yksi 6. luokalla. Tutkittavien nimet koodattiin tutkimuksen analysointia ja tulosten esittelyä varten (taulukko 1). Kaikki ensimmäisen luokan viisi oppilasta koodattiin A-liitteellä sekä satunnaisen haastattelujärjestyksen numerolla.

Kuudennen luokan oppilaiden koodit saivat B-liitteen sekä numeron haastattelujärjestyksen mukaan. Tällä taattiin myös osallistujien anonymiteetin säilyminen (Eskola & Suoranta 1998, 43).

### 4.3 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä oppilasta toukokuussa 2021. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja ne olivat yksilöhaastatteluja. Kaikki haastattelut äänitettiin ja ne kestivät 10–20 minuuttia. Haastatteluiden tarkoituksena on mahdollistaa tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutteinen keskustelu, jossa tutkittava voi kertoa asioistaan mahdollisimman vapaasti. Haastattelun avulla pyritään saamaan tietoa siitä, miten ihminen ajattelee ja toimii. Tutkittava nähdään haastattelussa subjektina, joka on aktiivinen merkitysten luoja. Haastattelijalla on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä ja syventää siten vastauksia. Tutkijan tehtävä haastattelussa on välittää kuvaa tutkittavan kokemuksista ja ajatuksista. Haastattelun etuna pidetään sitä, että tutkittavan on helpompi kertoa ajatuksistaan suullisesti kuin kirjoittaen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35, 41; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85.)

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa on teemoja, jonka pohjalta haastattelu tapahtuu. Teemat voivat olla aihepiirejä tai pääkysymyksiä. Teemahaastattelussa kaikkien haastateltavien kanssa halutaan käsitellä samat aihepiirit, mutta kysymysten järjestystä ja muotoa voidaan vaihdella. Tutkittava saa oman ääneensä kuuluviin, kun kaikkia kysymyksiä ei ole ennalta määritelty eikä tutkittavalle anneta valmiita vastausvaihtoehtoja. Haastattelu etenee siis osittain myös haastateltavan vastausten mukaan. Keskeisenä tavoitteena teemahaastatteluissa on saada monipuolista tietoa ihmisten tulkinnoista tutkittavasta ilmiöstä ja ymmärtää niiden syvempiä merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Tässä tutkimuksessa haastattelurunko muodostettiin haastattelukysymyksillä, jotka esitettiin jokaiselle haastateltavalle (liite 1). Haastattelurungon kysymykset toimivat johdantokysymyksinä ja suorina kysymyksinä. Johdantokysymyksillä haluttiin antaa tutkittavalle mahdollisuus kertoa näkemyksenä ilmiöstä ilman tarkempaa määrittelyä tai näkökulmaa. Suoriin kysymyksien yhteydessä tutkittavilta kysyttiin jatkokysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä riippuen vastauksesta. (vrt. Hyvärinen 2017, 28–29.)

Teemahaastattelussa haastattelurunko luodaan tutkimusongelmien eli teema-alueiden pohjalta. Teema-alueet muodostuvat teoreettisista pää- ja alakäsitteistä. Näiden mukaan muodostetaan haastattelurungon kysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66.) Tässä tutkimuksessa

haastattelukysymykset muodostettiin tutkimusongelmien mukaan. Tutkimusongelmissa oli neljä keskeistä teemaa: erilaisuuden määrittely, ennakkoluulot, erilaisuus koulumaailmassa ja suvaitsevaisuuden parantaminen. Näiden teemojen ympärille muodostettiin kysymyksiä, jotka esitettiin kaikissa yksilöhaastatteluissa. Haastattelukysymysten muodostamisessa ei käytetty valmiita kysymyksiä vaan kysymykset muotoutuivat teoriataustasta saatujen tietojen perusteella. Haastattelukysymykset esitettiin kahdella oppilaalla, jonka perusteella muutamia kysymyksiä tarkennettiin. Esitestauksella haluttiin varmistaa, että haastattelukysymykset vastaavat tutkittavaan ilmiöön. Lisäksi varmistettiin, että kysymykset ovat muotoiltu ymmärrettäviksi. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 72.)

Erilaisuuden määrittelyyn liittyviä kysymyksiä olivat esimerkiksi ”Mitä erilaisuus mielestäsi tarkoittaa”, ”Millainen ihminen on mielestäsi erilainen” ja ”Miksi joitain ihmisiä pidetään erilaisina”. Ennakkoluuloihin liittyvissä kysymyksissä haastateltavilta kysyttiin ensin omien kavereiden valinnasta ja piirteistä. Tämän jälkeen tarkennettiin tutkittavan tiedostettuihin ennakkoluuloihin eli niihin, mitä on huomannut itsessään olevan. Erilaisuuteen liittyviä kysymyksiä liitettiin myös osaksi koulumaailmaa esimerkiksi kysymällä, miten erilaisuus näkyy koulussa. Viimeisenä haastattelurungossa oli suvaitsevaisuuden parantamiseen liittyvät kysymykset eli mitä asialla voisi tutkittavien mukaan tehdä. Tähän liittyviä kysymyksiä olivat esimerkiksi ”Mitä hyötyä erilaisuudesta voisi olla?” ja ”Miten lapsille voitaisiin opettaa erilaisuudesta?” (liite 1)

Haastatteluiden alussa jokaiselle tutkittavalle näytettiin myös kuva, jossa oli erilaisia ihmisiä. Kuvana käytettiin Hoffmanin ja Asquithin (2018) Meidän ja muiden ystävät -kirjan viimeisen aukeaman kuvaa ”*Ikuiset ystävät*”. Kuvan tarkoituksena oli johdatella haastattelun aiheeseen sekä kuulla tutkittavien spontaaneja ajatuksia kuvasta eli sitä, mihin he kiinnittävät huomiota ilman haastattelukysymyksiä. Kuvassa oli useita eri näköisiä ja ikäisiä piirrettyjä ihmisiä. Lisäksi kuvan henkilöt edustivat erilaisia kulttuuritaustoja sekä mukana oli myös vammaisuutta ilmentävää symboliikkaa, kuten pyörätuoli. Aukeaman otsikko ja tekstit peitettiin eli tutkittavat tarkastelivat ainoastaan kuvaa. Aluksi haastateltavaa pyydettiin kertomaan kuvasta. Sen jälkeen vastausta täydennettiin kysymällä, millaisia ihmisiä kuvassa on sekä millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä kuvan ihmisillä on. Kuvaa osana tutkimushaastattelua voidaankin pitää aiheeseen orientoivana, kiinnostuksen ja vastausmotivaation herättäjänä. Tämä tehostaa sitoutumista koko haastatteluun. Lisäksi kuvan tarkastelu mahdollistaa lapsille abstraktien käsitteiden pohtimisen ja auttaa sanallistamaan ajatuksia. (Zartler 2014, 630–631.)

Haastatteluissa tutkittavien kanssa keskusteltiin tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Tutkittavaa pyydettiin ensin määrittelemään käsite. Myös tutkija kertoi oman määritelmänsä käsitteistä jokaisella tutkittavalle riippumatta siitä, osasiko hän määritellä käsitettä. Tällä pyrittiin takaamaan jokaiselle tutkittavalle samanlainen ymmärrys käsiteltävästä aiheesta. Tasa-arvo määriteltiin esimerkkien keinoin, jotka olivat kaikkien lasten mahdollisuus koulunkäyntiin, syrjimisen kieltäminen, tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo sekä kaikkien yksilöiden yhtäläinen tärkeys ja arvokkuus. Oikeudenmukaisuuden määrittely rinnastettiin reilouden käsitteeseen. Määrittelyssä käytettiin apuna ARCHE:n (2021) julkaisemaa kuvaa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden erosta: oikeudenmukaisuus mahdollistaa esimerkiksi eri tukitoimien avulla kaikille yhtäläiset valmiudet toimia samoissa asioissa.

Haastattelun tavoitteena oli selvittää myös lasten mahdollisia ennakkoluuloja ja sitä, miten he kohtaavat erilaisia ihmisiä. Haastattelukysymyksien lisäksi näitä tarkasteltiin väittämien avulla. Ennakkoluuloihin liittyviä väittämiä olivat esimerkiksi ”Voin olla sellaisen henkilön kaveri, joka ei pysty kävelemään” ja ”Voin olla sellaisen henkilön kaveri, joka on muuttanut toisesta maasta”. Mikäli haastateltava vastasi kieltävästi, kysyttiin häneltä perusteluja. Jos haastateltava vastasi kaikkiin väitteisiin myöntävästi, kysyttiin lopuksi perusteluja sille, miksi voisi olla kaikkien kaveri. Erilaisuuden kohtaamisen aiheita tarkasteltiin erilaisten hypoteettisten tilanteiden avulla. Yksi hypoteettisista tilanteista oli ”Miten voisit toimia tilanteessa, jossa leikit välitunnilla lapsen kanssa, joka on pyörätuolissa”. Väitteiden ja tilannehypoteesien tavoitteena oli selvittää, ilmeneekö näissä mahdollisia ennakkoluuloja ja sitä, miten lapsi kokee pystyvänsä kohtaamaan erilaisia ihmisiä.

#### **4.4 Aineiston käsittely**

Tämän tutkimuksen aineiston käsittelyssä noudatettiin sisällönanalyysin menetelmiä. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti teoriaohjaavalla analyysillä. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, mutta teoria ohjaa ja auttaa aineiston käsittelyssä. Tarkoituksena ei ole testata teorioita, vaan nostaa esille uusia ajatuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Analyysin tavoitteena onkin tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan tarkastella mahdollisimman monipuolisesti järjestelemällä aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon hävittämättä keskeisiä tietoja. Selkeän ja yhtenäisen aineiston myötä voidaan tehdä johtopäätöksiä ilmiöstä. Sisällönanalyysin avulla järjestetään siis empiirinen aineisto tulkintaa ja päätelmien tekoa varten. (Puusa 2020, 148–149.)

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus  | Alaluokka   | Yläluokka                       | Pääluokka                 |
|---|---|---|---------------------------------|---------------------------|
| A1: <i>Vaikka erimaalainen, että ei puhu vaikka suomea. -- Sil on vaikka ruskee iho. -- Jollai on silmälasit, jollai eri vaatteet.</i>  | Erilainen ihminen ei puhu suomea ja on tummaihoisen. Erilaiset ihmiset pukeutuvat eri tavoin.       | Erilaisuus ilmenee kielessä ja ihmisen ulkoisissa piirteissä.                                   | Ihmisten erilaiset ominaisuudet | Käsitykset erilaisuudesta |
| A3: <i>Sellainen joka ei puhu paljon, toinen puhuu paljon. -- Vaikka kun jos joku toinen on tosi kiltti, joku toinen ei sitten ole niin kiltti. -- Ko ne vaikka tulee jostain toisesta maasta.</i>    | Ihmiset eroavat toiminta- ja käytöstavoiltaan. Erilainen ihminen tulee toisesta maasta.             | Erilaisuus ilmenee ihmisen käytöksessä ja toiminnassa. Erilaisuuteen vaikuttaa ihmisen kotimaa. |                                 |                           |
| B4: <i>Olemalla eri värinen, voi olla eri kiinnostuksen kohteet, voi olla vaikka erilainen persoona.</i>  | Erilainen ihminen on eri värinen. Erilaisilla ihmisillä on eri kiinnostuksen kohteet ja persoonat.  | Erilaisuus ilmenee ihmisen ulkoisissa piirteissä ja luonteessa.                                 |                                 |                           |
| B5: <i>Riippuu tosi paljo et mist kattoo, millai erilainen mut jos vaiks ittee vertaa. -- No ehkä sillai et joitai ihmisii on vähemmän jonkulaisii ja enemmistö sit ajattelee et ne on erilaisii.</i> | Erilainen ihminen eroaa itsestä. Jos ihminen kuuluu vähemmistöön, enemmistö pitää häntä erilaisena. | Erilaisuus ilmenee itsen vertaamalla ja vähemmistöön kuulumalla.                                |                                 |                           |

Ennen varsinaista aineiston analyysia, tutkimusaineisto eli haastattelut litteroitiin. Haastatteluäänitteet purettiin sanasta sanaan siten, että puhekielisyys ja täytesanat säilyivät tekstissä. Litteroinnin avulla aineistosta saatiin helpommin käsiteltävä ja tarkasteltava (vrt. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2017, 13). Sisällönanalyysi toteutettiin sen tyypillisten piirteiden mukaisesti (taulukko 2). Ensin litteroitu aineisto luettiin läpi kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi, jonka jälkeen aineisto redusointiin. Litteroidusta tekstistä etsittiin olennaisimmat tiedot tutkimusongelmien kannalta alleviivaamalla. Tämän jälkeen alleviivatut ilmaukset kerättiin kokonaisina taulukkoon niitä vastaavan tutkimusongelman alle. Näistä muodostettiin

pelkistetety ilmaukset. Pelkistettyjen ilmausten tarkoituksena oli auttaa aineiston ryhmittelyssä. Aineiston redusoinnin jälkeen muodostettiin alaluokat. Alaluokat muodostuivat tarkastelemalla yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Alaluokat yhdistämällä muodostettiin yläluokka, jonka mukaan pääluokka lopulta määrittyi. Pääluokat kuvasivat kutakin tutkimusongelmaa. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.) Tutkimuskysymyksiin vastattaessa tulee huomioida analyysin jokainen vaihe eli kaikki kategoriat. Tulokset esitetään analyysin avulla kuvaamalla aineistoa erilaisilla käsitteillä koskien tutkittavaa ilmiötä. Aineiston ryhmittelyssä muodostuneet luokat toimivat siis pohjana tulosten tulkinnalle ja näistä tehtäville johtopäätöksille. (Puusa 2020, 153–154.)

#### 4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen tekemistä tulee tarkastella luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yksiselitteisiä ohjeita sille, miten luotettavuutta ja eettisyyttä tulisi arvioida. Tutkimuksen tulee kuitenkin pohjautua tutkimuseettisiin normeihin. Ihmistieteissä nämä normit perustuvat ihmisarvojen kunnioittamiseen, kuten itsemääräämisoikeuteen, vahingoittamisen välttämiseen ja yksityisyydensuojaan. (Kuula 2013, 60–61.) Tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa kunnioitettiin yksilön henkilökohtaista vapautta päättää omasta osallistumisestaan. Haastattelukysymykset muodostettiin siten, etteivät ne loukkaa yksilöiden omia arvoja. Yksityisyydensuojasta huolehdittiin takaamalla anonymiteetti jokaiselle osallistujalle poistamalla kaikki tunnistetiedot aineistosta. Lisäksi koko tutkimusprosessia ohjasi Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK 2012) määrittelemä tutkimuseettinen ohje hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen toteuttamisen pääperiaatteena toimi rehellisyys ja huolellisuus niin tutkimustyössä, tallentamisessa kuin esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimuksen tietoaineistot säilytettiin tieteellisen tiedon asetusten vaatimalla tavalla ja tutkimuksen henkilötietoja käsiteltiin henkilötietolain mukaisesti (liite 2). Myös aiempiin tutkimuksiin viitattiin asianmukaisella tavalla.

Tutkija arvioi eettisiä luotettavuuskysymyksiä läpi koko tutkimusprosessin. Tiedonhankintaprosessin aikana tulee tarkastella kysymyksiä koskien tutkimuslupaa, aineistonkeruuta, lasta tutkimuskohteena ja tutkijan roolia. Tutkimuksen tekemiseen tarvitaan lupa kaikilta osallistujilta sekä tarvittaessa muilta tahoilta. (Alasuutari 1998, 39–40.) Tässä tutkimuksessa haettiin tutkimuslupa ensin koulun rehtorilta puhelimitse. Tämän suostumuksen jälkeen tutkimuslupapyyntöt lähetettiin kaikille 1. ja 6. luokan oppilaille ja heidän huoltajilleen

(liite 3). Ennen haastattelua oppilailla oli myös mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Näin varmistettiin, että jokainen lapsi osallistuu tutkimukseen omasta tahdostaan.

Aineiston luotettavuuteen vaikuttavat aineistonkeruutapa ja aineiston käsittelyn luotettavuus. Kun aineisto kerätään haastattelemalla, tulee laatua tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa. Laadukkuutta voidaan tavoitella jo etukäteen laatimalla hyvä haastattelurunko. Kun käsiteltävät teemat ovat ennalta tiedossa, voidaan haastattelukysymyksiä muokata ja vaihdella ennen varsinaisia haastatteluja. Haastatteluvaiheessa laadun ja luotettavuuden kannalta tutkijan tulee varmistaa välineistön toimivuus ja rauhallinen haastattelu tila. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi rauhallinen tila, jossa tutkija ja haastateltava saivat suorittaa haastattelun ilman häiriötekijöitä. Lisäksi haastattelurunko esitettiin, jonka avulla varmistettiin, että kysymysten avulla nostetaan esille sellaisia asioita, jotka kertovat mahdollisimman hyvin tutkittavasta ilmiöstä. Luotettavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon, että haastattelukysymykset luotiin tätä tutkimusta varten eli käytössä ei ollut valmista mittaria.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei ole täysin luonnollinen tilanne tutkittavalle, sillä se eroaa paljon arkikeskustelusta. Haastattelutilanteessa on aina riskinsä, sillä se saattaa olla haastateltavalle jännittävä tilanne. Ihmisille on tyypillistä puhua erilaisissa tilanteissa eri tavoin, joten tämä on otettava huomioon jo haastattelutilanteessa. Tutkijan tulee myös reflektoida omia käsityksiään kriittisesti, jotta voi ymmärtää haastateltavan ajatuksia. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä näin tutkija ymmärtää omien ratkaisujen subjektiiviset perustelut. (Aaltio & Puusa 2020, 183.) Luotettavuutta tässä tutkimuksessa lisäsi myös se, että tutkija pyrki saavuttamaan täyden ymmärryksen haastateltavien vastauksista esimerkiksi tarvittaessa kysymällä ymmärsikö oikein tai täydentävillä kysymyksillä. Haastattelua luotettavuuden lisääjänä puoltaakin haastatteluiden joustavuus, jossa esimerkiksi aihejärjestystä voidaan muokata yksilön vastausten mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 205).

Laadullisessa tutkimuksessa sisällön analyysin luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan valintojen tekeminen. Sisällön analyysin avulla aineistoa voidaan käsitellä monipuolisesti, mikä lisää luotettavuutta, mutta valinnat tulee perustella tarkasti. Avoimilla perusteilla pyritään antamaan lukijoille mahdollisuus tutkimuksen kriittiseen tarkasteluun. (Aaltio & Puusa 2020, 184.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisättiin aineiston analyysin yksityiskohtaisella kuvauksella ja esimerkillä aineiston käsittelystä. Lisäksi esille tuotiin paljon sitaatteja, jotta aineistosta saadaan



mahdollisimman kattava kuva. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan nähdä heikentävän se, ettei tutkimuksessa käytetty aineisto- tai menetelmätriangulaatiota.

Lapset ovat tutkimuskohteena haavoittuvainen ja sensitiivinen ryhmä. Haastattelija on valta-asemassa suhteessa tutkittavaan jo siitäkin syystä, että haastattelutilanne on syntynyt tutkijan aloitteesta. Lasten kanssa tapahtuvaa haastattelua olisikin syytä kutsua ennemmin keskusteluksi, jossa keskustelu etenee lapsen omista lähtökohdista. Jotta lapsi pystyy tuottamaan omaa kerrontaa, pitää tutkijan muodostaa tarkoituksenmukaisia ja ymmärrettäviä kysymyksiä. Lisäksi tutkijan tulee varmistaa, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi. Haastattelu on lapselle ainutkertainen ja merkittävä tilaisuus kertoa omista kokemuksistaan, joten tutkijan on tärkeää ilmentää kiinnostustaan ja ymmärrystään, jottei lapsi koe oloaan uhatuksi. (Luomanen & Nikander 2017, 288; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 312–315.) Lasten haastatteluissa noudatettiin siis tiukasti tutkimuseettisiä normeja jokaisen yksilöllisiä oikeuksia kunnioittaen.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia ihmisten omakohtaisten kokemusten kautta ajatuksia ja käsityksiä erilaisista asioista. Yksilöiden kokemusten todellinen tai edes osittainen ymmärtäminen edellyttää hyvää yhteyttä tutkittavan ja tutkijan välillä. Tällöin tutkijan on mahdollista päästä lähemmäksi tutkittavan kokemusmaailmaa ja siten tulkita sitä oikein. Kokemusmaailman ymmärtäminen edellyttää tutkijalta myös intentionaalisuutta. Tutkijan tavoitteena olisikin luoda sellainen suhde tutkittaviin, jossa he voivat ja uskaltavat kertoa kokemuksistaan avoimesti. Samalla tutkijan on kuitenkin pystyttävä tarkastelemaan asioita objektiivisesti. (Puusa & Juuti 2020, 81.) Tässä tutkimuksessa tutkija oli tutkittaville ennestään tuttu. Tutkittavat olivat toimineet tutkijan kanssa muutamien oppituntien ajan. Tämän voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkittavat uskalsivat puhua kokemuksistaan avoimesti ilman jännitystä vieraasta ihmisestä. Luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä onkin merkittävässä asemassa, jotta haastattelu voisi olla vuorovaikutteinen prosessi (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tutkija ei kuitenkaan tuntenut tutkittavia niin hyvin, että heidän kokemuksensa olisivat olleet ennestään tuttuja eli tarkastelun objektiivisuus säilyi.

## 5 Tulokset

### 5.1 Lasten käsitykset erilaisuudesta 1. ja 6. luokalla

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lasten käsityksiä erilaisuudesta 1. ja 6. luokalla. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita lapset pitävät erilaisina ja miksi. Lapset määrittivät erilaisuuden ilmenevän ihmisissä heidän erilaisina ominaisuuksinaan. Ensimmäisen luokan oppilaat kokivat, että erilaisuus ilmenee ihmisten ulkoisissa piireissä, kuten ihonvärissä ja pukeutumistyyliä. Heidän mukaansa ihmisten erilaisuus näkyi myös kielessä ja käytöksessä tai toimintatavoissa. Ihmistä, joka ei puhunut suomea pidettiin erilaisena. Lisäksi käytöstä, esimerkiksi kiltteyttä pidettiin määrittelevänä erilaisuuden tekijänä. (Taulukko 3.) Yksi haastateltavista kertoi erilaisuuden näkyvän myös ihmisten välisenä ikäerona: *”No esim vaiks jos aikuinen ja toinen on lapsi, ni se on erilaista. – – Kaikki lapset on samanlaisia, vaiks erilaiset vaatteet on joskus kumminkin”* (A4)

Kuudennen luokan oppilaat määrittivät ihmisten erilaisuutta ulkoisten piirteiden, luonteen ja itseensä vertaamisen kautta. Ulkoisista piirteistä esille nousi ihonväri ja kehon rakenne. Kuudennen luokan oppilaat määrittivät erilaisuutta myös luonteenpiirteiden, persoonallisuuksien ja ajattelutapojen kautta. Heidän mukaansa erilaisuus ihmisissä ilmenee erilaisina kiinnostuksen kohteina ja käytöstapoina. Lisäksi erilaisuuden nähtiin ilmenevän itseensä vertaamalla ja vähemmistöön kuulumalla. Haastateltavat kokivat ihmisen olevan erilainen, jos hän eroaa haastateltavien omista ominaisuuksistaan, kuten omista kiinnostuksen kohteistaan. (Taulukko 3.)

*”No kaikki ihmiset on erilaisia. No kaikel on erilainen ajattelutapa ja sit on erilaisii kehojaki. – – Jos ei oo samanlainen ku ite ni on tavallaa erilainen.”* (B3)

*”No muhun verrattun semmonen niinku, no ne ei kiinnosta opiskelu tai ei mikään liikunta tai tämmönen. Ja käyttäytymisellä tai melkein kaikkeen voi olla erilainen.”* (B1)

*”Jos ei oo mitää yhteisest juttuu, ni sit on kyl aika erilainen”* (B2)

TAULUKKO 3. Lasten käsitykset ihmisten erilaisuudesta

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus  | Alaluokka   | Yläluokka                       | Pääluokka                 |
|---|---|---|---------------------------------|---------------------------|
| A1: <i>Vaikka erimaalainen, että ei puhu vaikka suomea. -- Sil on vaikka ruskee iho. -- Jollai on silmälasit, jollai eri vaatteet.</i>  | Erilainen ihminen ei puhu suomea ja on tummaihoisen. Erilaiset ihmiset pukeutuvat eri tavoin.       | Erilaisuus ilmenee kielessä ja ihmisen ulkoisissa piirteissä.                                   | Ihmisten erilaiset ominaisuudet | Käsitykset erilaisuudesta |
| A3: <i>Sellainen joka ei puhu paljon, toinen puhuu paljon. -- Vaikka kun jos joku toinen on tosi kiltti, joku toinen ei sitten ole niin kiltti. -- Ko ne vaikka tulee jostain toisesta maasta.</i>    | Ihmiset eroavat toiminta- ja käytöstavoiltaan. Erilainen ihminen tulee toisesta maasta.             | Erilaisuus ilmenee ihmisen käytöksessä ja toiminnassa. Erilaisuuteen vaikuttaa ihmisen kotimaa. |                                 |                           |
| B4: <i>Olemalla eri värinen, voi olla eri kiinnostuksen kohteet, voi olla vaikka erilainen persoona.</i>  | Erilainen ihminen on eri värinen. Erilaisilla ihmisillä on eri kiinnostuksen kohteet ja persoonat.  | Erilaisuus ilmenee ihmisen ulkoisissa piirteissä ja luonteessa.                                 |                                 |                           |
| B5: <i>Riippuu tosi paljo et mist kattoo, millai erilainen mut jos vaiks ittee vertaa. -- No ehkä sillai et joitai ihmisii on vähemmän jonkulaisii ja enemmistö sit ajattelee et ne on erilaisii.</i> | Erilainen ihminen eroaa itsestä. Jos ihminen kuuluu vähemmistöön, enemmistö pitää häntä erilaisena. | Erilaisuus ilmenee itsen vertaamalla ja vähemmistöön kuulumalla.                                |                                 |                           |

Lapsia pyydettiin määrittelemään myös, millainen on heidän mielestään normaali ihminen. Ensimmäisen luokan oppilaat kertoivat normaalin ihmisten olevan suomenkielisiä ja hyvin käyttäytyviä. Yksi oppilaista kertoi, että kaikki ihmiset ovat normaaleja. Kuudennen luokan oppilaat ajattelivat, ettei normaalia ihmistä voi määritellä tai sen määrittely on vaikeaa. (Taulukko 4.) Normaalia ihmistä kuvailtiin piirteellä ”*tavallinen*”. Normaaliutta kuvattiin myös ihmisen tyypillisillä piireillä: ”*Semmonen jol on tunteet ja kaks ja jalkaa ja kättä*” (B3).

## TAULUKKO 4. Normaalin ihmisen määrittely

| Millainen on normaali ihminen?  |  |
|---|--|
| 1. luokka   | 6. luokka  |
| A1: <i>Semmonen, mikä puhuu suomee ja öö on suomalainen.</i>                    | B1: <i>En mä osaa sitä määritellä. En mä tie onks semmosta.</i>  |
| A2: <i>Mm semmonen mikä on iha rauhassa, ei ala kauheesti riehumaan vaikka.</i> | B4: <i>Kaikki ihmiset on erilaisii et ei oo niiko mitää niiko tiettyy normaalii ihmistä eikä mitään erilaista tai.</i> |
| A4: <i>No kaikki on normaaleita.</i>  | B5: <i>No ei siihen oo mitää mittakaavaa tai sellast.</i>  |
| A5: <i>Mm että tottelee hyvin. Ja käyttäytyy.</i>                               |  |

## 5.1.1 Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus lasten määrittelemänä

Lasten käsitykset tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta liittyivät suurimmaksi osaksi näiden toteutumiseen kouluympäristössä. Lapsia pyydettiin ensin määrittelemään tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteet yleisesti. Ensimmäisen luokan oppilaista ainoastaan yksi osasi määritellä tasa-arvon käsitteen osittain esimerkin kautta. Tasa-arvoa hän kuvaili ihonvärin avulla: *”Että niiko voiks olla vaiks tasa-arvosii noi tummaihoset ja vaaleeihoset”*. Yksikään ensimmäisen luokan oppilas ei osannut määritellä oikeudenmukaisuutta. Kuudennen luokan oppilaat määrittelivät tasa-arvon ihmisten samanarvoisuutena ja tärkeytenä sekä toisten kunnioittamisena.

*”Kaikki ihmiset on samanarvosii.”* (B3)

*”Kaikki kuuluisi olla niinku vaikka sä oot erilainen ni sua kuuluis kunnioittaa.”* (B1)

*”Kaikki on yhtä arvokkaita ja tärkeitä.”* (B5)

Sekä 1. luokan että 6. luokan oppilaiden näkökulmasta koulussa on havaittavissa epätasa-arvoista ja epäoikeudenmukaista toimintaa. Tämä näkyi kouluympäristössä erityisesti lasten välisenä eriarvoisena toimintana ja syrjintänä. Ensimmäisen luokan oppilaat kokivat välitunteihin ja leikkeihin liittyvää syrjintää. Oppilaiden mukaan toisia oppilaita suljettiin ryhmän ulkopuolelle esimerkiksi siksi, ettei oppilaan uskottu osaavan leikkiä riittävän hyvin. Ryhmästä jätettiin ulkopuolelle myös sukupuolen takia: *”Välitunneil kaikkii ei oo otettu ain*

*mukaa, jos on vaiks tyttö” (A1). Välitunneilla tyttöjen ja poikien vastakkainasettelua leikeissä ei pidetty reiluna. (Taulukko 5.)*

TAULUKKO 5. Epätasa-arvo ja epäoikeudenmukaisuus koulussa

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus   | Alaluokka  | Yläluokka                | Pääluokka                                     |
|---|--|--|--------------------------|---|
| <i>A2: Noku välkällä on ne tota leikit tytöt vastaa pojat niin se ei kyl oo aina ihan reiluu -- No mä oon kyl nähny et jotku ei oo ottanu tota muita leikkiin mukaan."</i>                                      | Tyttöjen ja poikien vastakkain asettelu ei ole reilua. Kaikkia ei päästetä mukaan yhteisiin leikkeihin.        | Tasa-arvon haasteet näkyvät lapsien keskuudessa sukupuolten välillä. Lapset kokevat syrjintää, koska he sulkevat toisiaan pois ryhmästä. | Eriarvoisuus ja syrjintä | Epätasa-arvo ja epäoikeudenmukaisuus koulussa |
| <i>A5: Joskus koulus kaikkii ei oteta mukaa, jos vaiks aatellaa et se ei osaa leikkii tätä leikkii tai vaiks mua ei eka otettu siihe ponijuttuu ku *nimi luuli et en osais olla siinä ku en oo enne ollu.</i>   | Kaikkia ei päästetä mukaan yhteisiin leikkeihin, koska ei uskota toisen kyvykkyyteen osallistua.               | Lapset kokevat syrjintää, koska he sulkevat toisiaan pois ryhmästä.  |                          |   |
| <i>B1: Välil on käyny nii et kaikki kaverit ei oo reiluu toisii kohtaa vaiks jossa viesteis voidaa haukkuu. -- Semmost on voi olla et jos esim toinen on vaikka öö huonompi jossai ni ei neuvo tai tälläst.</i> | Sosiaalisissa suhteissa tapahtuu toisten haukkumista. Ei auteta kaveria, jos huomataan toisen olevan heikompi. | Lapset kokevat eriarvoista kohtelua. Oikeudenmukaisuuden haasteena on, että heikompia ei haluta auttaa.                                  |                          |   |
| <i>B5: No jotai syrjintää et joku ketä on jostai toisest kulttuurist ni sitä ei oteta mukaa johoki.</i>   | Eri kulttuurin edustajia suljetaan ryhmän ulkopuolelle.  | Lapset kokevat syrjintää kulttuurin takia.   |                          |   |

Kuudennen luokan oppilaiden mukaan koulussa tapahtui syrjimistä eri kulttuuriin kuulumisen takia. Ryhmästä suljettiin myös pois erilaisten ominaisuuksien takia. Erityisesti ei-toivottua tai erikoista käytöstä pidettiin syrjinnän syynä. Lisäksi lapset kohtelivat toisiaan eriarvoisesti, mikä näkyi oppilaiden mukaan toisten haukkumisena. Kuudennen luokan oppilaat olivat havainneet

myös epäoikeudenmukaisuutta koulussa oppilaiden keskuudessa. Oikeudenmukaisuuden toteutumisen haasteena on ollut se, ettei heikompia haluta auttaa.

*”Välitunneil huomaa kyl sellasta, et sanotaa jollekki iha suoraaki et ei haluu et joku tulee siihe ryhmää vaiks ku se on nii outo. Voidaa vaiks huutaa jotai et mee ny pois siit muual riehuma. – –Oon kans huomannu et yleens siin voidaa sillai hyökätä vaa yhtä vastaa et sit se jää oikeest iha yksin vaiks vaa yks huutelis mut muut ei uskalla ehkä sanoo oikee.”*  
(B3)

*”No voi sitä et ei oteta mukaa tapahtuu mut ei se yleensä siit johdu et minkä näkönen se on tai muuta. Sit jos se on vähä semmonen käyttäytyy huonosti ni onhan se se eri.”* (B2)

Koulussa tapahtuvaa opettajajohtoista toimintaa pidettiin tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena. Oppilaat kokivat, että opettajien järjestämä toiminta on oikeudenmukaista ja kaikki saavat tarvitsemansa avun. Oppilaat kertoivat myös, että kaikille tarjotaan koulussa samat mahdollisuudet yhteiseen toimintaan ja opettajat pitävät kaikkia oppilaita samanarvoisina.

*”Noo aika paljon ainaki mun mielestä toimitaa reilusti koulussa, että tunneillakin aina opettaja auttaa kaikkii, jos tarvii.”* (A3)

*”Koulus toimitaa kyl reilusti. Ainakin että kaikki on niinku kaikki saa tehdä kaikkee, esim et kaikkii yhteisii tehtävii kaikki saa ain osallistuu. – – Joskus tietty jotku tekee jotai eri tehtäviiki, mut luulen et se on vaa siks et jotku tarvii vaiks enemmän apuu et oppii.”* (B1)

*”Opettajat ainaki pitää kaikkii oppilaita yhtä tärkeinä.”* (B4)

### 5.1.2 Erilaisuuden ilmeneminen koulussa 1. ja 6. luokan oppilaiden mukaan

Koulussa erilaisuus ilmeni oppilaiden mukaan opettajien ja oppilaiden erilaisissa ominaisuuksissa. Sekä ensimmäisen että kuudennen luokan oppilaat kertoivat, että oppilaat eroavat toistaan luonteeltaan ja käytökseltään. Erilaisuus näissä näkyi oppilaiden mukaan toimintatavoissa ja siinä, onko rauhallinen vai ei. Lisäksi yksi oppilas koki, etteivät oppilaat eroa keskenään ollenkaan. Ensimmäisen luokan oppilaat kertoivat myös, että oppilaiden erilaisuus näkyy pukeutumisessa. Opettajiin liittyvät eroavaisuudet liitettiin lähinnä erilaisiin luonteesiin ja toimintatapoihin. Oppilaat kertoivat opettajien erilaisista luonteenpiirteistä, joissa painottui rauhallisuus, rentous ja tapa suhtautua asioihin joko vakavammin tai huumorilla.

Opettajia ei eroteltu juurikaan ulkonäköön liittyvin tekijöin. Ainoastaan yksi ensimmäisen luokan oppilaista mainitsi opettajien eroavan siinä, että osa heistä on naisia ja osa miehiä. (Taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Erilaisuuden ilmeneminen koulussa

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus  | Alaluokka  | Yläluokka  | Pääluokka                  |
|---|---|--|--|----------------------------|
| A3: <i>No siten vaik et jotkut (oppilaat) pitää iha sika-erilaisii vaattei ja niil on erilaiset tavat. - - *Nimi (opettaja 1) on sellanen tietyllä tavalla rauhallinen ja *nimi (opettaja 2) on eri tavalla rauhallinen. Ja *nimi (ohjaaja) on aika paljon erilainen. Se on sellanen ystävällinen paitsi sit ku se suuttuu.</i> | Oppilaat pitävät koulussa erilaisia vaatteita ja heillä on erilaisia tapoja. Eri opettajilla on erilaisia luonteenpiirteitä ja ne voivat muuttua, jos opettaja suuttuu. | Oppilaat eroavat toisistaan koulussa vaatetuksellaan ja tavoillaan. Opettajilla on erilaiset luonteet. | Oppilaiden ja opettajien erilaiset ominaisuudet koulussa | Erilaiset ihmiset koulussa |
| A4: <i>Oppilail se erilaisuus ei näy oikee mitenkään mut opettajil ku esim *nimi on mies ja *nimi on nainen.</i>  | Oppilaat eivät koulussa eroa toisistaan. Opettajat eroavat toisistaan sukupuoleltaan.   | Oppilaat ovat samanlaisia. Opettajilla on eri sukupuolia.  |  |                            |
| B1: <i>Noo ne (oppilaat) käyttäytyy tääl eri taval tosi paljo. -- Kyl opetki on erilaisii. Toiset on vähä rennompii ja toiset vähä tiukempii ja sit toiset soittaa musiikkii ja toiset ei.</i>  | Oppilaat käyttäytyvät koulussa eri tavoilla. Osa opettajista on rennompia ja osa tiukempia.   | Oppilaat eroavat toisistaan käytökseltään. Opettajilla on erilaiset luonteet ja tavat.                 |  |                            |
| B4: <i>Jotkut oppilaat on vähä sillee äänekkäämpii ja jotkut sit vähä taas reuhoo ja toiset on erittäi rauhallisii, esim meinki luokal on pari. Sit opettajiiki on erilaisii, et jotku ottaa vähä vakavemmin asiat ja jotkut ymmärtää huumorii.</i>   | Osa oppilaista on äänekkäitä ja riehuu, kun taas toiset ovat rauhallisia. Osa opettajista ottaa asiat vakavammin ja osa ymmärtää huumoria.                              | Oppilaat eroavat luonteeltaan ja käytökseltään. Opettajilla on erilaiset luonteet.                     |  |                            |

Oppilailta selvitettiin myös, mitä hyötyjä ja haittoja erilaisuudesta on. Yhdenkään ensimmäisen luokan oppilaan mielestä erilaisuudesta ei ollut mitään haittaa. Hyödyksi mainittiin ihmisten tunnistaminen ja se, että olisi tylsää, jos kaikki olisivat samanlaisia. Kuudennen luokan oppilaat mainitsivat haittoiksi taas erimielisyydet, kiusaamisen ja sen, ettei omia arvoja kunnioiteta. Erilaisuuden hyötyinä kuudennen luokan oppilaat ajattelivat ryhmän osaamisen vahvistuvan erilaisten ihmisten myötä. Muista eroavat piirteet nähtiin myös vahvuutena tulevaisuudessa ja omana ylpeyden aiheena. (Taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Erilaisuuden hyödyt ja haitat

|           | Erilaisuus   |  |
|-----------|--|--|
|           | Hyödyt   | Haitat   |
| 1. luokka | <p>A3: <i>Sitä et kaikki niiko et siit tulis tylsää jos kaik ois samanlaisii.</i></p> <p>A4: <i>Noku kaikkien pitää olla erilaisii et se ois vähä tylsää ku kaikki ois samanlaisia.</i></p> <p>A5: <i>Et niiku tunnistaa ketä on ketäki.</i></p>   | <p>A2: <i>Ei siit kai oo mitä haittaa.</i></p> <p>A5: <i>Ei voi olla oikee haittaa.</i></p>  |
| 6. luokka | <p>B3: <i>No jos kaikki osaa vähä kaikkee ja sit ku ne on jossai ryhmässä ni ne osaa tosi paljon kaikkee.</i></p> <p>B4: <i>No esim se että toi tulevaisuudessa jos on erilainen ku toiset ni voi saada helpommin tietystä paikasta työpaikkaa ja tälläsii.</i></p> <p>B5: <i>No voi olla jotai semmosii piirtei, mitä muil ei oo ja mist voi niiku tykätä tosi paljon. Ja voi olla ylpee niist.</i></p> | <p>B3: <i>Voi, et jotai ristiriitai tai et vaikka väittää jos ei tiedä siit nii paljoo ku toinen ni ne väittää et toinen on väärässä ja toinen väittää et on oikeessa ja nii.</i></p> <p>B4: <i>Voidaa alkaa kiusaa ja tällast.</i></p> <p>B5: <i>Jos muut ei tykkää siitä tai arvosta sitä omaa juttuu.</i></p> |

## 5.2 Lasten ennakkoluulot 1. ja 6. luokalla

Lapset olivat muodostaneet ennakkoluuloja enemmän kuudenteen luokkaan kuin ensimmäiseen luokkaan mennessä. Kaikki kuudennen luokan oppilaat osasivat kertoa muodostaneensa ennakkoluuloja muita ihmisiä kohtaan. Ennakkoluulot liittyivät käsitysten muodostamiseen ihmisistä ennen varsinaista tutustumista, ja ne olivat muodostuneet ihmisen näkemisen perusteella. Huomiota kiinnitettiin esimerkiksi ihmisen ulkonäköön, jonka perusteella oppilas



pääteli muitakin piirteitä ihmisestä ennakoivasti. Oppilaat kertoivat kuitenkin käsitysten muuttuneen tutustumisen jälkeen. Ensimmäisen luokan oppilailla ei ilmennyt tiedostettuja ennakkoluuloja muita ihmisiä kohtaan. Oppilaat eivät osanneet nimetä yhtään ennakkoluuloa tai kertoivat vain olevansa halukkaita tutustumaan uusiin ihmisiin. Yksi oppilaista mainitsi, että ennakkoluuloja voi muodostua vertaissuhteissa tapahtuvaa toimintaa kohtaan, kuten uusissa leikeissä. (Taulukko 8)

TAULUKKO 8. Lasten ennakkoluulot

| Omat tiedostetut ennakkoluulot  |   |
|---|---|
| 1. luokka   | 6. luokka   |
| A3: <i>Ei mul ainaka kavereitten suhteen oo tullu. Joskus mul on vaa tullu leikeist mut mä kokeilen aina silti.</i> | B1: <i>Oon yrittäny antaa mahollisuuden kaikille ain, mut kyl siin varmaa jotai valmiiks jo mieltii enne ku tutustuu.</i>   |
| A5: <i>Ei, koska mä tykkään tutustuu uusiin ystäviin.</i>   | B2: <i>On mul varmaa ollu, mut kyl ne sit on lähteny pois ku oon tutustunu.</i>   |
|   | B3: <i>No vähä on ollu. Vähä sellasii et luulee toisest jotain mitä se ei ole ja sit ku tutustuu ni huomaa.</i>   |
|   | B4: <i>Varmaa just jossai tutustumises ehkä pikkusen jotai et voinu eka olettaa jotai muuta.</i>  |
|   | B5: <i>Semmosii et vaan näkemisen perusteel luulin et se olis erilainen ku oikeest. -- Mä luulen et ku kerran tapaa jonku ihmise ni ulkonäöst päättelee tosi paljo.</i> |

Oppilaita pyydettiin kuvailemaan sellaisia henkilöitä, joihin ei haluaisi tutustua. Ensimmäisen luokan oppilaat eivät halunneet tutustua henkilöihin, joiden käyttäytyminen ei ole toivottua. He kuvailivat tällaisia henkilöitä sanoilla ”ilkeä”, ”määräilevä” ja ”kiusaava”. Yksi oppilaista oli muodostanut ennakkoluulon myös kaikkia kiinalaisia kohtaan koronan takia. Yhteistä kiinnostuksen kohdetta pidettiin tärkeänä, minkä puuttuminen saattaisi olla este tutustumiselle. Myöskään kuudennen luokan oppilaat eivät halunneet tutustua henkilöihin, jotka vaikuttivat ylimielisiltä tai käyttäytyivät huonosti. Henkilöitä kuvailtiin sanoilla ”epäreilu”, ”rasistinen” ja ”kiusaaja”.

*”Kiinalaisiin, koska ne aiheutti sen koronan.” (A1)*

*”Jos joku vaiks ei yhtää halua pelaa jalkapalloo.” (A4)*

*”Ärsyttävii – – Puhuu koko ajan tai huutaa.” (B1)*

*”Semmonen ylimielinen ja semmonen en mä osaa sanoo, semmonen ku tulee niiku ärsyttää ja näi.” (B2)*

Muutamille oppilaille ennakkoluuloja aiheuttivat ulkomaalaiset, liikkumisrajoitteet ja puheen tuottamisen vaikeudet. Oppilaille esitettyjen väitteiden (liite 1) mukaan oppilas A1 ei voisi olla sellaisen henkilön kaveri, joka on muuttanut toisesta maasta: *”Koska, en mää oikee haluis muute vaa”*. Oppilas A4 näki haasteelliseksi sellaisen henkilön kanssa toimimisen, jolla on puheen tuottamisen vaikeuksia: *”Jos se ei osaa puhuu ni vähä vaikee sit tehä mitää”*. Liikkumisrajoitteen koki haasteelliseksi oppilas B1: *”Mm no voin ehkä riippuu vähän. Koulus ehkä joo voisin sen kaa olla. Mut jos mä niiku oon jossai kyläl ni mä tykkää liikkuu siel ni sit se ois vähä huono kyl”*.

#### TAULUKKO 9. Erilaisuudessa ärsyttävät tekijät

| Miksi erilaisuus voi ärsyttää?  |  |
|---|--|
| 1. luokka   | 6. luokka  |
| A1: <i>Jos se on vaiks eri maalainen ni ei se sillai kuulu sit Suomeen.</i>   | B1: <i>No jos käyttäytyy sillee et halua käyttäytyy sillee ku halua., ei mieti muit yhtää.</i>                           |
| A2: <i>No jos joku vaik ei jos joku ei anna olla rauhassa ni se voi ärsyttää.</i>   | B2: <i>Varmaa jos ei käyttäydy samal taval ku itte.</i>  |
| A3: <i>No jos se niinku se toinen on erityyppinen vaikka haluaa leikkiä silleen erilaisia leikkejä ja se toinen on niinku sellainen rauhallinen tai ei haluakaan leikkiä niin paljon kaikkea.</i> | B3: <i>Jos se tekee jotai juttui eri tavalla tai tämmöttii. Siä et on sit ehkä vaikee ymmärtää et miks se tekee nii.</i> |
| A4: <i>En mä osaa sanoo.</i>  | B4: <i>Jos on herkkä persoona tai tälläne ni voi sitte ketuttaa kaikenlaine.</i>   |
| A5: <i>En tiää. – – Ei mua ainakaan ärsytä.</i>   | B5: <i>No sillai et jos ne on joteki sillai epäkunnioittavii tai tai sillai et ei arvosta samoi asioi ku minä.</i>       |

Oppilaat jakoivat näkemyksiään myös siitä, miksi erilaisuus ärsyttää joitain ihmisiä. Ensimmäisen luokan oppilaiden mielestä erilaisuudessa voi ärsyttää se, ettei toinen anna olla

rauhassa tai ei pidä samaista asioista, kuten leikeistä. Yksi oppilas kertoi myös ulkomaalaisuuden olevan ärsyttävä tekijä. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan osanneet mainita mitään tekijöitä, jotka erilaisuudessa voisi ärsyttää. Kuudennen luokan oppilaiden vastauksissa korostui itseensä vertaaminen. Huonoa käytöstä, kuten muiden huomioimatta jättämistä ja epäkunnioittamista, pidettiin ärsyttävänä tekijänä. Lisäksi oppilaat ajattelivat, että arvojen erotessa liikaa, on mahdollista, ettei toisen käyttämistä pystytä ymmärtämään. Yhden oppilaan mielestä myös oma luonne vaikutti siihen, miten ärsyttävänä erilaisuuden kokee.

### 5.2.1 Lasten kokemukset erilaisten ihmisten kohtaamisesta

Lapsilta kysyttiin heidän omia kokemuksiaan erilaisuuden kohtaamisesta. Ensimmäisen luokan oppilaista osa kertoi kohdanneensa erilaisuutta kohdatessaan vieraita ihmisiä. Erilaisuuden kohtaamisen kokemus johtui lähinnä erilaisesta pukeutumisesta. Erilaisuuteen reagointi vaihteli. Osa oppilaista koki käyttäytyvänsä kuten normaalistikin, mutta erilaisuuden kohtaamiseen liittyi myös jännitystä ja halua poistua paikalta.

*”Joo koska silloin ku mä oon menny kävelle joskus kouluun ni tota mä oon nähny semmosen naisen mikä on puhunu mulle mut mä en tota ehtiny kauheesti puhuu koska mä meinasin myöhästyä koulusta ni mä sanoin sille jotain sille naiselle et mä myöhästyin koulusta ja ku mua vähä kans jännitti ku se oli joteki outo. – – No sil oli niiku sil oli niiku sil oli joku vauva ja sit tota se oli erilainen ku sil oli semmonen ku Lontoossa ku on niit maalaajii ni sil oli semmonen hattu.” (A2)*

*”Esim eri kaupungeissa oon nähny. No jos niit ei oo nähny enne ni ne näyttää erilaisilt. Jollai on vaiks eri vaatteet. Mut kyl mä sit toimin ihan normaalisti vaiks olis erilainenki” (A4)*

*”En mää kyl oikee sillai oo et olisin huomannu. Mut ku tavallaa on kaikil vaiks eri värinen paita ja on muuteki erilaisii mut ei sil oo mulle välii.” (A5)*

Kuudennen luokan oppilaat olivat kohdanneet erilaisuutta tilanteissa, joissa on ollut tuntemattomia tai uusia ihmisiä. Erilaisuuden kohtaamisen tunnetta aiheutti normatiivisten sukupuoliodotusten vastainen pukeutuminen, käytös ja ulkomaalaisuus. Oppilaiden tavat reagoida erilaisuuteen erosivat. Osa oppilaista kertoi toimivansa samalla tavalla kuin muutenkin tai ainakin yrittäneen toimia niin. Yhtä oppilasta erilaisuuden kohtaaminen ärsytti ja hän kertoikin, että se on näkynyt hänen omassa käytöksessään haukkumisena erilaisena pitämäänsä

henkilöä kohtaan. Lisäksi yksi oppilas mainitsi, että kohtaa erilaisuutta omassa kaveripiirissään, jossa on maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, mutta tämä ei kuitenkaan vaikuttanut oppilaan omaan käyttäytymiseen.

*”Öö kerran just semmonen ketä pukeutu tosi niiku eri taval. Sil oli sil oli vissii joku hame ja semmonen niiku se oli poika. Sil oli hame ja tämmöne. – Iha samal taval mä kummiski toimin ku aina.” (B1)*

*”Se on vähä siin rajal. Just tää nyt ku tuli – uus oppilas. Vähä erikoisesti käyttäytyy ja on aika pahastikki ollu ongelmii. – Nyt mä oon yrittäny vaa olla et ei kiinnosta mitä se tekee. Mut kai me nyt ihan toimee tullaa, jos tarvii. – On se mua kyl ärsyttäny ja sit oon voinu sanoo jotai sillai pahastikki.” (B2)*

*”No se \*nimi tuli tänne joskus kaks vuot sitte niin ni mä yritin olla sen kaveri. Se muutti ulkomailta, mut siin oli vähä se et ollaa eri ikäsii ja muutenkaa ei ollu oikee yhteistä.” (B3)*

*”Mul on tosi paljo sillai ulkomaalisii tai maahanmuuttajakaverei. Niiden kaa oon iha normaalisti sillai ku kaikkien.” (B5)*

Oppilaat miettivät omaa toimintaansa myös hypoteettisissa tilanteissa (liite 1). Tilanteina tarkasteltiin (1) sitä, miten oppilas toimisi tilanteessa, jossa hänen pitäisi tehdä ryhmätyö sellaisen oppilaan kanssa, jolla ei ole yhteistä kieltä tai (2) miten oppilas toimisi välitunnilla pyörätuolissa olevan oppilaan kanssa. Oppilaiden ajatukset ensimmäisessä tilanteessa toimimisesta vaihtelivat niin ensimmäisen kuin kuudennen luokan oppilaiden keskuudessa. Osa oppilaista ajatteli, ettei ryhmätyön tekeminen onnistuisi ollenkaan, jos yhteinen kieli puuttuu. Osa kuvaili tilannetta haastavaksi, mutta oppilaat kertoivat kuitenkin yrittävänsä kommunikoida jollain tavalla. Muutama oppilas näki ryhmätyön tekemisen mahdollisena käyttämällä esimerkiksi merkkejä, osoittamista tai suomen kielen opettamista apuna. (Taulukko 10.)

Suurin osa oppilaista näki mahdollisena toisen tilanteen, jossa oppilaiden tulisi toimia välitunnilla pyörätuolissa olevan kanssa. Oppilaat kertoivat muokkaavansa omaa toimintaansa sen mukaan, mitä pyörätuolissa oleva oppilas voisi tehdä. Yhteiseksi tekemiseksi ehdotettiin pyörätuolin työntämistä paikasta toiseen eri katselupaikkojen mahdollistamiseksi, rauhallisia leikkejä tai muuta rauhallista tekemistä sekä juttelemista. Muutama ensimmäisen luokan

oppilaista kuitenkin koki tilanteen mahdottomaksi kävelykyvyn puuttumisen vuoksi, eikä siksi pystyisi leikkimään pyörätuolissa olevan kanssa. (Taulukko 10.)

#### TAULUKKO 10. Hypoteettiset tilanteet

| Toimiminen hypoteettisissa tilanteissa   |  |
|--|--|
| 1. luokka  | 6. luokka  |
| A1: (1) En ehkä puhuis sit yhtää. (2) No kyl mä ehkä leikkisin, koska jos sil ei ois mitää kaverei ni kyl jokun pitäis leikkii.  | B1: (1) Kyl mä vois yrittää puhuu joteki, mut ei se varmaa onnistuis. (2) En mää tie varmaa vähe eri taval ko muuten koska en mä ny varmaa jalkapalloo voi sen kaa pelat tai mitää.          |
| A2: (1) No jos tota jos sille opettais suomen. (2) Mä vois viedä sitä kättelee ku mä vois työntää sitä sitte.  | B2: (1) Sit voi olla kommunikoinnin kans vähä ongelmii, mut jotain yrittäisin näyttää. (2) Ei kai siin ongelmaa ois. Sit vaa varmaa juteltais jostai ja näi.                                 |
| A3: (1) Sillee no vaikka et mä voin koittaa sanoa sille et jos mä osaan vähänkinja olis voinu näyttää jotain osoittaa sille ja sanoa että toi tarkoittaa tota. Silleen vaiks nii et paperi ja näyttää paperii. (2) Silleen et mä odotan sitä. Leikitään jotain tosi rauhallista. | B3: (1) No oisha se aika vaikeeta mut tietty yritetään kumminki toimii. Kyl se varmaa onnistuis. (2) No mä vois kärrytellä sitä joka paikkaa.  |
| A4: (1) Esim voi näytellä jotain tai merkkei. (2) En tie se on sit taas vähä vaikeet. Se ei oikee pysty kävelemää.   | B4: (1) Koittaisin sit vaa vähä kommunikoida, ei siin sit mikää muu oikee auta. (2) Voi rupertella ja tällee näi.  |
| A5: (1) No ei kauheen hyvin pystyis tekee, mut se vois kuunnella. (2) Ei pystis kyl leikkii ku se ei niiku pysty kävellä.  | B5: (1) No sit jos se osaa englanti ni sit puhuu englantii mut en tiä sit muute, ei tulis mitää. (2) No sit me tehtäis jotai semmosta mihi ei tarvii juoksemista tai kävelemistä tai sillai. |

### 5.3 Lasten ehdotukset suvaitsevaisuuden parantamiseksi

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella myös lasten ajatuksia siitä, miten suvaitsevaisuutta voitaisiin parantaa. Lapset toivat ilmi ajatuksiaan siitä, mitä opettajat voisivat tehdä asialle. Oppilaat kertoivat ehdotuksia tilanteeseen, jossa toista oppilasta kiusataan erilaisuuden takia. Ensimmäisen luokan oppilaat korostivat opettajalle kertomista ja opettajan asemaa ristiriitatilanteen ratkaisussa. Myös kuudennen luokan oppilaiden mukaan opettajien tulisi vahtia sitä, ettei ketään syrjittäisi. Lisäksi yksi oppilaista ehdotti, että erilaisuus tulisi nostaa keskustelunaiheeksi luokassa riippumatta siitä, liittyykö siihen oppilaiden keskuudessa haasteita.

*”Opettajal voi mennä kertoo ja sit se opettaja tulee ja sanoo että riita poikki.” (A1)*

*”Ne vois sanoo vaikka et hei mikset sä ota tota leikkiin mukaan, ei se oo yhtään paha juttu jos on vähän erilainen.” (A3)*

*”Joo et ketää ei ainakaa syrjitä ja sit yritetään olla kavereita, ni vahtii sitä.” (B3)*

*”Ottaa puheenaiheeks ja tälle yhes keskustella kaikkien kaa siit erilaisuudesta vaiks ei oiskaa mitää kiusaamista.” (B4)*

Oppilailta kysyttiin myös, mitä erilaisuudesta voitaisiin opettaa lisää. Vastauksista nousi esille toisen asemaan asettumisen harjoittelu. Oppilaat toivat ilmi, että kaikkien tulisi harjoitella sitä, miltä haukkuminen tai syrjiminen toisesta tuntuu. Lisäksi yksi oppilas kertoi, että toimintatapoja kiusaamis- ja syrjintätilanteissa tulisi harjoitella lisää. Hänen mukaansa opettajat voisivat käsitellä erilaisuutta oppilaiden kanssa myös laajemmin, jottei erilaisuuden monimuotoisuus olisi niin vierasta.

*”Et mitä vaiks siit toisest tuntuu.” (A2)*

*”Sillee et sanotaan et mieti ku sua kohdeltais tälle.” (A3)*

*”Kyl vois sitä opettaa et mieltii milt toisest tuntuu, jos vaiks haukuttaa tai syrjitää.” (B2)*

*”Viel lisää sit joteki harjotella sitä et ei kiusata tai et mitä sit tehdää, jos jotai syrjitää. – Ehkä kaikki opetkaa ei tuo sitä ees oikee esille, et millai voi olla nii monel niiku tapaa sillee tietyl tapaa erilainen n isit se ei ois kaikel semmonen yllätys.” (B4)*

Jokainen oppilaista piti erilaisuutta kuitenkin hyvänä asiana. Erilaisuutta perusteltiin hyväksi asiaksi erityisesti sillä, että olisi tylsää, jos kaikki olisivat samanlaisia. Oppilas A4 esitti myös näkemyksen siitä, että sukupuoliin liittyvistä normatiivisista odotuksista huolimatta, kukin saa tykätä mistä haluaa: *”Erilaisuus on hyvä, koska esim kylhä pojatki saa tykätä pinkistä. Ja siks koska se ois edellee tylsää jos kaikki ois samanlaisia”*. Erilaisuutta pidettiin hyvänä asiana myös yksilöllisyyden kannalta. Oppilaan B5 mukaan jokaisella tulisi olla omia juttuja, joista pitää olla ylpeä: *”Hyvä, ettei oo niiku ihan samanlaine. Pitää olla aina vähä omiiki juttuja ja siit pitää olla ylpee”*. Lisäksi oppilaat ajattelivat ryhmien hyötyvän siitä, että siihen kuuluu erilaisia

ihmisiä: *"Ihmisest on niiku jos on erilainen ihminen, joku porukka ni sit se niiku voi tuoda siihe porukkaa jotai uutta ja tälle. Ja kaikkien pitäis olla ylpeit siitä, et ollaan erilaisia"* (B4).

## 6 Pohdinta

### 6.1 Erilaisuus lasten määrittelemänä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten käsityksiä erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia asioita lapset pitävät erilaisina ja miksi. Tarkastelun kohteena oli myös lasten käsitykset tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia ennakkoluuloja lapsille on jo mahdollisesti muodostunut. Näitä kysymyksiä tarkasteltiin koulukontekstissa ja vertailtiin 1. ja 6. luokan oppilaiden välillä. Tutkimuksen päätarkoituksena oli saada tietoa lasten ennakkoluulojen ja asenteiden muodostumisesta, jotta lapsia voitaisiin ohjata positiivisiin ja suvaitsevaisiin vuorovaikutussuhteisiin erilaisten ihmisten kanssa. Tutkimuksen avulla opettajat saavat lisää tietoa siitä, mitä lapset pitävät erilaisena ja miten erilaisuuden kohtaaminen tapahtuu. Siten opettajat voivat tukea erilaisia vuorovaikutustilanteita ja edistää suvaitsevaisuutta. Lisäksi tulosten avulla opettajat saavat tietoa siitä, miten lapset toivovat erilaisuutta ja syrjintää käsiteltävän koulussa.

Lapset määrittivät erilaisuutta ihmisten erilaisten ominaisuuksien kautta. Ensimmäisen luokan oppilaat korostivat vastauksissaan enemmän ulkoisia ja näkyviä piirteitä kuin kuudennen luokan oppilaat. Suurimmiksi erontekijöiksi 1. luokan vastauksissa nousivat ihmisten ihonväri, pukeutuminen, kieli ja käytös tai toimintatavat. Myös Brownin (2010, 111) mukaan on tyypillistä, että lapset oppivat kahdeksaan ikävuoteen mennessä luokittelemaan ihmisiä ulkoisten piirteiden mukaan, esimerkiksi ihonvärin perusteella. Myös kuudennen luokan oppilaiden vastauksissa nousi esille samoja ulkoisia piirteitä ja kehojen monimuotoisuus. Heidän vastauksissaan korostui kuitenkin myös erot ihmisten tavoissa ajatella. Ikosen ja Viinikaisen (1997, 38) tutkimuksessa kävi ilmi, että ennen kouluikää lapset olettavat muiden ajattelevan samalla tavalla kuin he itse. On siis todennäköistä, että kuudenteen luokkaan mennessä lasten ajattelu ja ymmärrys muista ihmisistä on kehittynyt varsin paljon. Lasten onkin todettu alkavan ymmärtää luokittelun suhteita myöhemmin alakouluiässä (Tzurriel ym. 2017, 108–109). Tämä saattaa osaltaan selittää sitä, miksi 6. luokan oppilaat osasivat mainita erontekijöiksi myös esimerkiksi erilaiset luonteet, persoonat ja kiinnostuksen kohteet sekä vähemmistöryhmiin kuulumisen.

Dunnin (2019, 674) mukaan lapsille on tyypillistä sellaiset normatiiviset psykologiset prosessit, joissa ihmisten luokittelu ja määrittely tapahtuu itseen verraten. Erilaisena pidetään sellaista,



mikä eroaa omista ominaispiirteistä. Tämä osoittautui myös tässä tutkimuksessa, sillä erityisesti 6. luokan oppilaat määrittelivät erilaisuutta itsestä eroavana piirteenä. Erilaisena pidettiin varsinkin erilaista ajattelumaailmaa, omien odotuksien ja normien vastaista käyttäytymistä sekä liikuntarajoitteita. Myös Zitomer ja Reid (2011, 137–138) ovat todenneet epänormaaliuden määrittävän juuri omista odotuksista poikkeamalla. Lisäksi käsitykset normaalista erosivat 1. luokan ja 6. luokan oppilaiden vastauksissa. Ensimmäisen luokan oppilaat määrittelivät normaalin ihmisen olevan sellainen, joka käyttäytyy hyvin ja puhuu suomea. Hyvänä käytöksenä pidettiin siis hyviä käytöstapoja ja yhteisön normien mukaista toimintaa. Kuudennen luokan oppilaat taas kertoivat, ettei normaalia ihmistä voi määrittellä esimerkiksi siksi, että kaikki ovat normaaleja omalla tavallaan. Tuloksista esille nousseena huomiona voidaan tarkastella sitä, että 6. luokan oppilaat eivät pitäneet mitään normaalina, vaikka he osasivat kuitenkin määrittellä erilaisuuden piirteitä huomattavasti enemmän kuin 1. luokan oppilaat. Pihnalán (2009, 101–102) mukaan erilaisuuden määrittely edellyttää käsitystä normaalista, mikä toisaalta puoltaa ajatusta siitä, että 6. luokan oppilaille olisi käsitys myös normaalista. Osaltaan tätä selittää varmasti myös ajattelun ja ymmärryksen kehittyminen. On mahdollista, että oppilaille on jo tähän ikään mennessä kehittynyt ymmärrys tai ainakin opetettu ajatus ihmisten tasavertaisesta kohtelusta riippumatta näistä tiedostetuista erilaisuuden piirteistä, sillä varsinkin koulun viralliset normit palkitsevat hyvästä käyttäytymisestä (Huhtanen 2007, 67–68).

### 6.1.1 Ennakkoluulot

Määttä ja Rantala (2010, 39) ovat todenneet, että erilaiseksi leimattu lapsi saattaa tulla kiusatuksi tai syrjäytetyksi. Myös tässä tutkimuksessa 6. luokan oppilaat kertoivat huomanneensa erilaisuuden haittoja. Heidän mukaansa erilaisuudesta aiheutui ihmisten välille erimielisyyksiä ja kiusaamista. He olivat havainneet myös, ettei omia arvoja välttämättä kunnioiteta, jos ne eroavat paljon toisen ihmisen arvoista. Ensimmäisen luokan oppilaat taas eivät ajatelleet erilaisuudella olevan suoranaisia haittoja, vaan he pitivät erilaisuutta ennemminkin hyötynä. Heidän mukaansa olisi tylsää, jos kaikki olisivat samanlaisia. On mahdollista, että 1. luokan oppilaat eivät ole huomanneet erilaisuudesta johtuvaa kiusaamista, ja kokivat siksi, ettei erilaisuudella ole haittoja. Myös 6. luokan oppilaat näkivät haittojen lisäksi erilaisuudessa olevan hyötyjä. Heidän mukaansa erilaisuus vahvistaa esimerkiksi ryhmän osaamista. Tämä saattaa kertoa siitä, että 6. luokan oppilaat osaavat tunnistaa erilaisia vahvuuksia jo enemmän kuin 1. luokan oppilaat. Toisaalta näkemyseroja erilaisuuden haitoista

voi selittää myös erilaisuuden sosiaalinen luonne, jonka mukaan erilaisuus tuotetaan yhteiskunnallisesti (Reinikainen 2007, 30).

Vaikka ensimmäisen luokan oppilaat eivät kokeneet erilaisuudella olevan varsinaisia haittoja, olivat he kohdanneet koulussa epäoikeudenmukaista toimintaa. Kuten Keinänen (2014, 102) toteaa tutkimuksessaan, myös tässä tutkimuksessa lapset rinnastivat oikeudenmukaisuuden reiluuteen. Epäreiluna tilanteina pidettiin leikeissä tapahtuvaa syrjintää ja ryhmästä poissulkemista. Syiksi näille esitettiin kyvyttömyyttä tiettyyn leikkiin tai ettei toisen sukupuolen edustajaa haluttu mukaan. Myös tyttöjen ja poikien välistä vastakkainasettelua peleissä pidettiin epäreiluna. Ensimmäisen luokan oppilaiden kokemusten epäoikeudenmukaisista tilanteista voidaan nähdä kuitenkin olevan pienempiä tai hetkellisempiä kuin 6. luokan oppilaiden. Kuudennen luokan oppilaat kertoivat kohdanneensa syrjintää, johon saattoi liittyä jopa ryhmän voimakasta haukkumista tai pilkkaamista yhtä tiettyä henkilöä kohtaan. Lisäksi oppilaat olivat huomanneet, että vertaiset kohtelevat toisiaan eriarvoisesti, mikä näkyy esimerkiksi toisten haukkumisena tai siinä, ettei heikompia auteta. Huomion arvoisena voidaan pitää sitä, että suurin osa oppilaista mainitsi, ettei haluaisi olla kiusaajan kaveri. Kuitenkin ilmeni, että oppilaat kuuluvat sellaisiin ryhmiin, joissa joku haukkuu muita tai jopa itse toimii ryhmässä kiusaajana. Tätä kuitenkin selittää yksilön luontainen halu toimia yhteisön odotusten mukaisesti tai ollakseen ”siisti” tyyppi. Myös halu olla samanlainen kuin muut voi olla niin suuri, että muut ryhmän jäsenet hyväksyvät syrjinnän. (Cantell 2010, 125.)

Lasten ennakkoluulojen voidaan päätellä lisääntyvän iän myötä, sillä tiedostettuja ennakkoluuloja oli ainoastaan 6. luokan oppilailta. Kaikilla heillä oli aiemmin ollut ennakkoluuloja, jotka olivat muodostuneet ulkonäön perusteella ennen tutustumista, mikä onkin ennakkoluulojen muodostumisella tyypillistä (vrt. Wahlström 1996, 72). Koska ennakkoluulojen muodostuminen vaikuttaa negatiivisesti suvaitsevaisuuteen, on todennäköistä, että myös suvaitsevaisuus vähenee iän myötä (Ikonen & Viinikainen 1997, 39). Oppilaat kertoivat kuitenkin muokanneensa ennakkoluulojaan tutustumisen jälkeen, mikä viittaa kyvykkyyteen ajatella suvaitsevaisesti (vrt. Ikonen & Viinikainen 1997, 37). Kaikki oppilaat ymmärsivät erilaisuuden myös ärsyttävän varsinkin, jos toisen käytös tai arvot poikkesivat omasta tavasta toimia ja ajatella. Yksi oppilaista kertoi myös, että erilaisuuden ärsyttävyyteen vaikuttaa oma persoona. Omien arvojen ja ajatusten onkin todettu vaikuttavan siihen, miten omat ennakkoluulot muodostuvat alitajuntaisesti (Wahlström 1996, 72.) Voidaankin siis todeta, että asenteiden muokkaamiseen tulisi keskittyä jo alakoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien.

Lapsen oppiessa pienenä sen, mikä on erilaista, edistää se suvaitsevaisuutta ja oikeudenmukaisuuden toteutumista (Wahlström 1996, 104–105).

Vaikka ensimmäisen luokan oppilaat eivät osanneet nimetä yhtään tiedostettuja ennakkoluuloja, voidaan päätellä heilläkin olleen ennakkoluuloja tilanteissa, joissa he ovat kohdanneet erilaisuutta. Yksi oppilaista kertoi esimerkin tilanteesta, jossa kohtasi itselle vieraan ja erilaisen henkilön. Naisen ”*outous*” ja vaatetyyli aiheuttivat lapsessa jännitystä ja halua poistua paikalta. Barney (2012, 7–8) mukaan juuri ennakkoluulot ja vieraiden kohtaaminen aiheuttavat epämieluisuutta ja jännittävän olon. Tämän seurauksena ihminen ei välttämättä pysty käyttäytymään ja suhtautumaan toiseen luontaisella tavalla (Pihkala 2009, 101–102). Sekä 6. kuin 1. luokan oppilaiden kanssa tarkasteltiin hypoteettisia tilanteita osana ennakkoluuloja. Esiin nousseena huomiona voidaan pitää sitä, että lähes kaikki oppilaat olivat ratkaisukeskeisempiä tilanteeseen, jossa tulisi toimia välitunnilla pyörätuolissa olevan kanssa kuin ryhmätyön tekemiseen sellaisen oppilaan kanssa, jolla ei ole yhteistä kieltä. Tätä voi selittää se, että oppilaat näkivät kommunikation olevan helpompaa pyörätuolissa olevan kanssa. Yhteisen kielen puuttuessa tilanne olisi vieras ja oppilaan epämieluisuusalueella, eikä oppilaalla olisi välttämättä valmiita tai turvallisia toimintatapoja (vrt. Pihkala 2009, 101–102). Myös Barney (2012, 7–8) on todennut, että esimerkiksi puhehäiriöiden kohtaaminen ilman muita kommunikointikeinoja saattaa aiheuttaa epätoivottua käyttäytymistä kohtauksilla.

### 6.1.2 Suvaitsevaisuuden parantaminen

Suvaitsevaisuuden parantamisessa opettajan nähtiin olevan merkittävässä asemassa. Ensimmäisen luokan oppilaat toivoivat opettajan puuttuvan kiusaamistilanteisiin, joissa oppilasta kiusataan erilaisuuden takia sekä auttamaan ristiriitojen ratkaisussa. Kiusaamistilanteiden ensisijaisena ratkaisuna pidettiin opettajalle kertomista, mikä tukee Lantelan ja Lakkalan (2020, 239) tutkimuksessa esille tullutta näkemystä siitä, että ristiriitatilanteisiin apua pyydetään mieluiten opettajalta. Myös kuudennen luokan oppilaat kaipaavat, että opettajat vahtisivat tarkemmin sitä, ettei ketään syrjittäisi. Esille nostettiin ajatus siitä, että erilaisuus tulisi nostaa keskustelun aiheeksi luokassa, jotta erilaisuuden monimuotoisuus todella ymmärrettäisiin. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin esitetty, ettei sosiaalinen esteettömyys voi toteutua, koska tietoisuus moninaisuudesta on liian heikkoa (Suni 2013, 138–139; Markkanen 2013, 181–182). Lisäksi erilaisuuden nähdään lisääntyvän nyky-yhteiskunnassa jatkuvasti, mikä edellyttää tietoisuuden ja suvaitsevaisuuden lisäämistä (Wahlström 1996, 102–106).

Toisen asemaan asettumisen harjoittelu nähtiin yhtenä ratkaisuna suvaitsevaisuuden parantamiseksi. Molempien luokka-asteiden oppilaat ehdottivat, että kaikkien tulisi miettiä sitä, miltä kiusaaminen tai syrjimineen itsestä tuntuisi. Tämä puoltaa suvaitsevaisuuskasvatuksen merkitystä, minkä perusperiaatteena on juuri toisen asemaan asettuminen ja erilaisuuden hyväksymisen tavoittelu (Wahlström 1996, 104–105). Myös POPS:n (2014, 15–17) mukaan kasvatuksen tavoitteena on harjoitella toisen asemaan astumista ja muiden ihmisten kunnioittamista. Lisäksi Ikonen ja Viinikainen (1997, 39) ovat todenneet ihmisten tarkastelevan lähinnä yksilöiden ulkoisia poikkeavia piirteitä negatiivisina, eikä huomioita ole kiinnitetty ihmisyyden rikkauteen, jossa ihmiset nähdään pohjimmiltaan samanlaisina ja tasa-arvoisina toimijoina. Onkin siis mahdollista, että lapset eivät ymmärrä suvaitsevaisuuden oikeaa luonnetta ennen kuin ovat pystyneet asettumaan toisen asemaan.

Tutkimuksen tuloksista voidaan myös tehdä huomio suvaitsevaisuuden lisääntymisestä, jos kohtaa omassa arjessaan erilaisia ihmisiä. Yksi kuudennen luokan oppilaista kertoi kaveriporukkaansa kuuluvan ulkomaalaisia ja maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Hänen vastauksissaan kävi ilmi myös suvaitsevaisuuteen viittavia merkkejä. Hän ei ajattelut normaalille ihmiselle olevan tiettyä mittakaavaa ja kaikki ihmiset olivat hänen mielestään yhtä arvokkaita. Lisäksi hän ajatteli, että jokaisella pitäisi olla omia juttuja, joista tulisi olla ylpeä. Nämä piirteet mukailevat Wahlströmin (1996, 106) käsitystä suvaitsevasta ihmisestä. Myös aiemmin on todettu erilaisten lasten integroidun yhdessä tekemisen vaikuttavan myönteisesti suvaitsevaisuuteen (Zitomer & Reid 2011, 151). Tästä voidaankin päätellä, että myös kouluissa tulisi panostaa erilaisten ihmisten kohtaamiseen ja yhdessä tekemiseen, jotta erilaiset lapset voisivat kohdata toisensa suvaitsevaisesti.

Kaikki oppilaat pitivät erilaisuutta hyvänä asiana. Tämä voi kertoa siitä, että tietoisuus ja ymmärrys erilaisuudesta on lisääntyvässä määrin, vaikka asenteet ja ennakkoluulot voivat edelleen osoittautua varsin negatiivisiksi (Broberg 2010, 410–411). Vastauksista kävikin ilmi, että lapset eivät näe esimerkiksi sukupuolinormeihin liittyviä odotuksia niin voimakkaina kuin aikaisemmin, mutta miehen pukeutuminen naiseksi on silti herättänyt ihmetystä. Oppilaat ymmärsivät myös yksilöllisyyden arvokkuuden ja he näkivät sen ylpeyden aiheena. Koska erilaisuus nähtiin lopulta kuitenkin vahvuutena, voidaan ajatella lasten olevan varsin kyvykkäitä monimuotoisuuden käsittelyyn ja suvaitsevaan toimintaan. Myös Chelin (2010, 84–85) tutkimuksessa todettiin nykypäivän lasten olevan sellaisia ajattelijoita, jotka pystyvät haastamaan yhteiskunnan vallitsevat normit ja oletukset. Siksi lapsia voidaan myös kasvattaa kohtaamaan erilaisia ihmisiä tasavertaisesti. Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat myös

Lakkalan (2008, 37–38) ajatusta siitä, että erilaisuuden avulla voitaisiin edistää kasvatusta ja oppimista siten, että erilaiset tavat oppia ja kommunikoida otetaan huomioon.

## 6.2 Luotettavuuden tarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliuden ja validiuden tarkastelun merkitys on saanut erilaisia tulkintoja. Koska tämän tutkimuksen otoskoko on pieni, eivät nämä perinteiset toistettavuuden ja pätevyuden arvioinnit sovi tutkimustulosten luotettavuuden mittariksi. (Hirsjärvi ym. 2018, 232.) Reliabiliteetin ja validiteetin sijaan tässä tutkimuksessa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta (*credibility*). Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että koko tutkimusprosessi on kuvattu riittävän tarkasti ja tulokset esitetty totuudenmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaus ja tuloksissa suorien lainausten tekeminen omien tulkintojen välttämiseksi. Tutkimusprosessin avaamisella pyrittiin siihen, että tutkimuksen toistaminen olisi mahdollista.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan nähdä heikentävän pieni otoskoko, eikä tuloksia voida yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Yleistettävyyttä ei ole kuitenkaan välttämättä tarpeen tarkastella, sillä aineiston analyysissä käytetty useiden havaintojen pelkistäminen selittää ilmiötä sellaisenaan (Alasuutari 2011, 184). Otskoosta huolimatta tutkimuksen tuloksia voidaan pitää ainutlaatuisina ja ajankohtaisina kuvauksina tutkittavaan ongelmaan. (Hirsjärvi ym. 2018, 232.) Varsinkin tässä tutkimuksessa on huomioon otettava aiheen kontekstisuus. Saadut tulokset kuvastavat tietystä ajassa ja paikassa elävien lasten kokemuksia. Lisäksi tarkasteltavana aiheena ollut erilaisuus määrittäyty kontekstin mukaan, kuten jo teoriaosuudessa käy ilmi. Toisaalta luotettavuutta lisää ajankohtaisen ja uuden tiedon saaminen. Saatujen tulosten luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan myös kattavalla lähdekirjallisuudella ja aiemmillä tutkimuksilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131).

Tuloksia tulkittaessa on syytä ottaa huomioon myös aiheen herkkyys. On mahdollista, että lapset eivät ole pystyneet kertomaan esimerkiksi omista kokemuksistaan, jos siihen on liittynyt negatiivisia tunteita. Huomioon on otettava myös haastateltavien halu miellyttää tutkijaa tai esittää yleisesti hyväksytyjä mielipiteitä. (Aaltio & Puusa 2020, 183.) Lisäksi tässä tutkimuksessa tutkija oli eettisesti vaikeassa asemassa. Tarkoituksena oli saada tutkittavilta mahdollisimman kattavia ja henkilökohtaisia kokemuksia sekä todellisia mielipiteitä erilaisuudesta. Tutkijan työtä on kuitenkin ohjannut koko tutkimusprosessin tarkoituksena ollut suvaitsevaisuuden parantamisen näkökulma. Siksi ristiriitaisena voidaan pitää sitä, että tutkija

on tarkoituksenmukaisesti pyytänyt tutkittavia pohtimaan ihmisten välisiä eroja. Tutkija pyrki kuitenkin luomaan haastattelusta mahdollisimman neutraalin ja lasten ehdoilla etenevän tilanteen. (vrt. Vuorisalo & Rutanen 2017, 312–315.)

### **6.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarjota erityisesti opettajille tietoa siitä, mitä lapset pitävät erilaisena ja miten erilaisuuden kohtaaminen tapahtuu. Tutkimuksen päätarkoituksena oli saada tietoa lasten ennakkoluulojen ja asenteiden muodostumisesta, jotta lapsia voitaisiin ohjata positiivisiin ja suvaitsevaisiin vuorovaikutussuhteisiin erilaisten ihmisten kanssa. Tutkimuksesta saatujen tietojen avulla opettajat voivat tukea vuorovaikutustilanteita ja edistää suvaitsevaisuutta lasten keskuudessa. Lapsilta saatua ajankohtaista kokemustietoa voidaan pitää varsin arvokkaana erityisesti hyvinvointiin liittyvissä teemoissa. Lapset ja nuoret nähdään kouluympäristössä aktiivisina ja kyvykkäinä toimijoina, minkä vuoksi heidän kokemuksensa tulee ottaa huomioon kaikessa toiminnassa. (Lakkala & Lantela 2020, 238–239.)

Tutkimuksesta saatujen kokemustietojen avulla opettajat ja muut kasvattajat saavat tietoa siitä, miten erilaisuus määrittyy tällä hetkellä alakouluympäristössä. Tietoa voidaan pitää tärkeänä, koska monikulttuurisuus ja monimuotoisuus lisääntyvät koulussa. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16). Opettajien ja kasvattajien on tärkeää tietää, millaisia erilaisuuden ulottuvuuksia oppilaiden kanssa tulisi käsitellä. Tutkimuksesta saatujen tietojen perusteella voidaan sanoa, että kouluissa tulisi edelleen keskittyä kasvattamaan oppilaita suvaitsevaisiksi ajattelijoiksi. Tätä voidaan edistää käsittelemällä yhdessä erilaisuuden monimuotoisuutta ja keskustelemalla siitä. Lisäksi tässä tutkimuksessa oppilaat ovat itse esittäneet toiveitaan erilaisuudesta opettamiseen. Erityisesti oppilaat toivovat toisen asemaan asettumisen harjoittelua. Tämä tutkimus tarjoaa tietoa myös lasten ennakkoluuloista ja niiden kehittymisestä iän myötä. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Karmanova, Manashova & Nefedova 2014) on esitetty toive siitä, että tutkimusten tulisi kiinnittää huomiota keinoihin, joilla poikkeamista ei tulisi negatiivisia. Tämän tutkimus tarjosikin tietoa lasten ennakkoluuloista, minkä avulla kasvattajien on mahdollista käsitellä lasten kanssa asioita, jotka ovat heille vieraita tai hämmentäviä. Näin mahdollistetaan lapsille myös sujuvampia vuorovaikutustilanteita. Lisäksi lapsia voidaan paremmin ohjata ennakkoluulojen muokkaamiseen, kun niiden aiheet ovat aiemmin tiedossa. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla opettaja voi siis ohjata lapsia kehittymään sosiaalisina ajattelijoina ja sosiaalisesti oikeudenmukaisina toimijoina.

Tämän tutkimuksen avulla koulun kaikki aikuiset saavat ajankohtaista tietoa myös koulukiusaamisesta. Koska opettajien tai muiden koulun aikuisten on mahdotonta tavoittaa kaikkia koulussa tapahtuvia ristiriitatilanteita, on tärkeää, että opettajat saavat koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta ja syrjinnästä tietoa. Näin opettajat voivat luoda oppilaille toimintamalleja tilanteiden ennaltaehkäisyyn sekä itsenäiseen ratkaisuun. Toisaalta tutkimustuloksissa esiteltyjen erilaisuuden hyötyjen avulla voidaan vahvistaa oppilaiden identiteetin rakentumista ja hyödyntää erilaisuuden voimavaroja osana opetusta. Tietojen avulla opettajat voivat myös edistää niin luokan kuin koko koulunkin sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tämän lisäksi yhteiskunnallisesti tarkasteltuna voidaan tutkimuksella nähdä olevan hyötyä sosiaalisten rakentuneiden käsitysten ja asenteiden tarkastelujen kannalta.

Jatkotutkimuksen avulla tutkimus voitaisiin laajentaa koskemaan suurempaa otosta. Tutkimalla kaikkia peruskoulun luokkia saataisiin kattavampi kuva siitä, miten käsitykset erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta eroavat eri ikäryhmien välillä. Sen lisäksi voitaisiin tutkia tarkemmin, miten ennakkoluulot ja suvaitsevaisuus kehittyvät iän kasvaessa. Tutkimusta voitaisiin siis laajentaa koskemaan koko koulua tai toisaalta myös useita eri kouluja. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten koulun sijainti, koko ja oppilasaineksen monimuotoisuus vaikuttavat tuloksiin. Olisi antoisaa nähdä, miten oppilaiden suvaitsevaisuuteen vaikuttaa esimerkiksi koulun monikulttuurisuus tai inklusio. Aihetta voitaisiin toisaalta myös täsmentää koskemaan vain jotain tiettyä vähemmistöryhmää, jolloin saataisiin tarkempia tietoja juuri heidän kokemuksistaan tai heitä koskevista ennakkoluuloista. Tutkimusaiheen ajankohtaisuuden myötä olisi aihetta tärkeä tutkia myös syvemmin. Saatuja tutkimustuloksia voitaisiin syventää laajemmilla haastatteluilla tai lasten koulupäivien havainnoinnilla. Lapsilta saadun kokemustiedon lisäksi voitaisiin tutkia opettajien tapoja kasvattaa oppilaita suvaitsevaisiksi ja oikeudenmukaisiksi ajattelijoiksi ja toimijoiksi. Siten voitaisiin tarkastella myös oppilaiden suvaitsevaisuuden ja kasvatustapojen välistä yhteyttä.

## Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 75–85. Printon Trükikoda, Tallinna: Gaudeamus Oy.

ARCHE. 2021. Equality vs. equity. Viitattu 7.10.2021 <https://healthequity.globalpolicy-solutions.org/about-health-equity/>

Barney, K. W. 2012. Disability Simulation: Usin the Social Model of Disability to Update an Experiential Educational Practice. Viitattu 10.6.2021 <https://www-proquest-com.ezproxy.utu.fi/scholarly-journals/disability-simulations-using-social-model-update/docview/1730038279/se-2?accountid=14774>

Boyaci, M. & Ersever, O. G. 2017. Effect of the Tolerance Tendency Enhancement Program to 5th Grade Student Tolerance and Bullying Level. *Education and Science*. Vol 42, No 189. 167–182.

Broberg, M. 2010. Expectations of and reactions to disability and normality experienced by parents of children with intellectual disability in Sweden. Viitattu 19.1.2021 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2e2e3139-c06a-404e-8ec2-159ee0057ff0-%40sessionmgr4008>

Brown, R. 2010. *Prejudice – Its Social Psychology – Second Edition*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Cantell, H. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus – kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Cheli, M. T. 2019. Society and the Classroom: Teaching Truths and Bridging Diversity in a Discordant Era. Viitattu 19.1.2021 <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/00131946.-2019.1617147?needAccess=true>

Dunn, D. S. 2019. Outsider Privileges Can Lead to Inder Disasvantages: Some Psychosocial Aspects of Ableism. *Journal of Social Issues*. Vol. 75, No. 3. pp. 665–682.

Eriksson, S. 2010. *Erot, erilaisuus ja elinolot – vammaisuus arkielämä ja itsemäärääminen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3 – Studies of Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.



- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihevaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Keuruu: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, p. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää – Varhainen puuttuminen koulussa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 296–305. Printon Trükikoda, Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Hongisto, P. 2019. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta globaalikasvatuksen keinoin. Viitattu 22.6.2021 <https://www.gloaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/sosiaalista-oikeudenmukaisuutta-gloaalikasvatuksen-keinoin>
- Honkala, S., Lempinen, M., Nousiainen, K., Onwen-Huma, H., Salo, A. & Vacker, R. 2019. Mukana! Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyö toisella asteelle. Oppaat ja käsikirjat 2019:4a. Viitattu 17.6.2021 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/mukana\\_tasa-arvo\\_ja\\_yhdenvertaisuusty\\_o\\_toisella\\_asteella.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/mukana_tasa-arvo_ja_yhdenvertaisuusty_o_toisella_asteella.pdf)
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. 11–45. Tallinna: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Ikonen, O. & Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. 37–51. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä, 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Irwin, S. 2009. Family context, norms and young people's orientations: researching diversity. *Journal of Youth Studies*. Vol 12, No. 4. 337–354.

- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karmanova, Z. A., Manashova, G. N. & Nefedova, O. A. 2014. Deviant Behavior Problem in Modern Society. Education and Science Without Borders. N:o 9. Volume 5. 94–96.
- Keinänen, J. 2014. Yhteisöllisyyden haasteet – Filosofian haasteet 4. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Kiviniemi, L. 2009. Nuorten omat kokemukset psyykkisestä pahoinvoinnista ja paranemisesta. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla – Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. 111–120. Juva: WS Bookwell Oy
- Kivirauma, J. 2010. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 11–24. 1.–2. painos. Porvoo: WSOYpro Oy
- Kouvo, A. 2014. Sosiaaliset verkostot. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) Johdatus sosiologian perusteisiin. 137–149. Tallinna: Gaudeamus.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vantaa: Vastapaino.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Viitattu 14.6.2021 [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala\\_Suvi.-pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.-pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lakkala, S. & Lantela, L. 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – Nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) Mahdoton inkluusio? – Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. 237–264. Keuruu: PS-kustannus
- Lastensuojelun keskusliitto. 2020. Lapsella on oikeus tulla kuulluksi – Kyselyraportti lapsen oikeuksista, toimintaympäristöstä ja osallisuudesta 2017. Viitattu 15.6.2021 <https://www.lskl.fi/wp-content/uploads/Lasten-LOS-kysely-2017-raportti.pdf>
- Lee, J. 2012. Community and Diversity. England's Citizenship Education Experiment – State, School and Student Perspectives. 179–200.

- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 40. Viitattu 14.6.2021 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>
- Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tallinna: Vastapaino.
- Lämsä, A-L. & Takala, S. 2009. Sosiaalisesti haavoitetun nuoren kohtaaminen ja kasvun tukeminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla – Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. 185–196. Juva: WS Bookwell Oy
- Lämsä, A-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M-L. 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla – Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. 97–119. Juva: WS Bookwell Oy
- Markkanen, M. 2013. Valintoja kehittämistyöntaustalla. Teoksessa M. Laitinen (toim.) Miksi joka paikkaan pitää päästä. 144–159.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2010. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. 47–74. 1.–2. painos. Porvoo: WSOYpro Oy
- Nyyssölä, K. & Kumpulainen, T. 2020. Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä. Raportit ja selvitykset 2020:25. Opetushallitus.
- Oksanen, J. & Sollasvaara, R. 2019. Asenne-esteettömyys on hyväksyntää, hyvää oloa ja taitojen hyödyntämistä. Teoksessa J. Oksanen & R. Sollasvaara (toim.) Esteille hyvästit! – Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. 13–56. Helsinki: Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017–2019 -hanke.
- Opetushallitus. 2008. Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta – Opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan. Viitattu 17.6.2021 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/46730\\_tasa-arvo-opas.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/46730_tasa-arvo-opas.pdf)

- Opetushallitus. 2014. Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opiskeluun. Viitattu 22.6.2021  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esteettomasti\\_toisen\\_asteen\\_opintoihin.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esteettomasti_toisen_asteen_opintoihin.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihnalaa, M. 2009. Erilaisuuden hyväksyminen luo esteettömyyttä. Teoksessa K. Koistinen, M. Lammi & A. Raijas (toim.) Kaupasta kaikille, 100–108. Viitattu 8.1.2021 <https://core.ac.uk/download/pdf/33732533.pdf#page=101>
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 145–156. Printon Trükikoda, Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 75–85. Printon Trükikoda, Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, M. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tallinna: Vastapaino.
- Reinikainen, M-R. 2007. Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit. Yhteiskunnallisis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. Viitattu 18.7.2021  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13370/9789513928469.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rizvi, S. 2018. Faith schools, tolerance and diversity. Exploring the influence of education on students' attitudes of tolerance, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50:1, 148–150.
- Ruonavaara, H. 2014. Instituutiot ja rakenteet. Teoksessa J. Erola & P. Räsänen (toim.) *Johdatus sosiologian perusteisiin*. 28–43. Tallinna: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Riika: Vastapaino.
- Schiefer, D. & van der Noll, J. 2017. The Essentials of Social Cohension: A Literature Review. *Social Indicators Research*. Vol. 132, Iss. 2. 579–603.

Smith, W., Philpot, R., Gerdin, G., Schenker, K., Linnér, S., Larsson, L. Moen, K. & Westlie, K. 2020. School HPE: its mandate, responsibility and role in educating for social cohesion. *Sport, Education and Society*. Vol 26, No 3. 500–513.

Storey, K. 2007. Combating Ableism in Schools. *Preventing School Failure*. Vol 52, Iss. 1. 56–58.

Suni, L. 2013. Kansalaisopistojen esteettömyys opiskelijoiden kokemana. Teoksessa M. Laitinen (toim.) *Miksi joka paikkaan pitää päästä*. 128–143.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? – Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*, 13–44. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 18.4.2021 [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Tzuriel, D., Isman, E. B., Klung, T. & Haywood, H. C. 2017. Effects of Teaching Classification on Classification, Verbal Conceptualization, and Analogical reasoning in Children With Developmental Language Delays. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol 16, No 1. 107–124.

Wahlström, R. 1996. *Suvaitsevuuteen kasvattaminen*. Juva: WSOY

Yhdistyneet kansakunnat. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Viitattu 21.2.2022 [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

Ylöstalo, H. 2006. Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojen tasa-arvotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. *Naistutkimus* 19 (3), 17–26. Viitattu 21.6.2021 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1485078>

Zartler, U. 2014. Photo interviews with children: Relating the visual and the verbal from a participation perspective. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* (2014): 5(4.1). 629–648. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.zartleru.5412014>

Zitomer, M. R. & Reid, G. 2011. To be or not to be – able to dance: integrated dance and children's perception of dance ability and disability. *Research in Dance Education*. Vol. 12, No: 2. 137–156.

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukysymykset

Alkuun kuvan tarkastelu (Hoffman & Asquith 2018)

- Kerro kuvasta. (Mitä asioita lapsi nostaa esille?)
- Millaisia ihmisiä kuvassa on?
- Mitä eroja kuvan ihmisillä on?
- Mitä yhteistä kuvan ihmisillä on?

1 Miten lapset määrittelevät erilaisuuden?

- Mitä erilaisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä samanlaisuus mielestäsi tarkoittaa?
- Millainen ihminen on mielestäsi erilainen?
- Millainen ihminen on mielestäsi normaali?
- Millä eri tavoilla voi olla erilainen?
- Miksi jotain ihmisiä pidetään erilaisina?

1.1 Mitä tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus tarkoittavat lasten mielestä? (Apuna kuva ARCHE 2021)

- Mitä tarkoittaa tasa-arvo? (jos ei tiedä, esimerkki: tytöt ja pojat, koulunkäynti, ei syrjittä, kaikki yhtä tärkeitä)
- Oletko huomannut tilanteita, jotka eivät ole olleet mielestäsi tasa-arvoisia? Millaisia tilanteita ne ovat olleet?
- Toimitaanko koulussa tasa-arvoisesti? Miten se näkyy?
- Mitä tarkoittaa oikeudenmukaisuus? (jos ei tiedä, esimerkki: reiluus, koulussa autetaan)
- Oletko huomannut joskus jonkin tilanteen, joka ei ollut oikeudenmukainen? Jos kyllä, millainen tilanne oli. Jos ei, millainen tilanne voisi olla?
- Oletko huomannut toisten lasten kohtelevan erilaisia ihmisiä eri tavalla?

1.2 Miten erilaisuus ilmenee koulussa?

- Miten erilaisuus näkyy mielestäsi koulussa?
- Ovatko koulun oppilaat mielestäsi keskenään erilaisia? Jos kyllä, miten? Jos ei, miksi ei?
- Ovatko koulun opettajat mielestäsi keskenään erilaisia? Jos kyllä, miten? Jos ei, miksi ei?
- Onko näistä eroista haittaa tai hyötyä? Mitä?

## 2 Millaisia ennakkoluuloja lapsilla on?

- Miten valitset kaverisi?
- Millaisia piirteitä kaverissa on?
- Millaisiin lapsiin haluaisit tutustua? Minkälaiden lasten kanssa et haluaisi olla kaveri?
- Mitä ennakkoluulot tarkoittavat? (jos ei tiedä, esimerkki: ennen kuin tutustut uuteen henkilöön luulet, että hän ei ole kiva tms.)
- Oletko joskus huomannut itselläsi olevan ennakkoluuloja? Millaisia?
- Oletko joskus korjannut ennakkoluulojasi? Mitä?
- Miksi joitain ihmisiä voi ärsyttää erilaisuus? Onko sinua koskaan ärsyttänyt?
- Hypoteettiset tilanteet (samaa vai eri mieltä)
  - Voin olla sellaisen henkilön kaveri, joka ei pysty kävelemään.
  - Voin olla sellaisen henkilön kaveri, jolle puheen tuottamisen vaikeuksia.
  - Voin olla sellaisen henkilön kaveri, joka pukeutuu erikoisesti.
  - Voin olla sellaisen henkilön kaveri, joka on muuttanut toisesta maasta.

### 2.1 Miten lapset kohtaavat erilaisia ihmisiä?

- Oletko ollut joskus tilanteessa, jossa olet kohdannut erilaisen ihmisen? Millainen tilanne oli? Miten toimit?
- Miten voisit toimia tilanteessa, jossa...
  - teet ryhmätyötä oppilaan kanssa, joka ei puhu kanssasi samaa kieltä?
  - leikit välitunnilla lapsen kanssa, joka on pyörätuolissa?

## 3 Mitä lasten mukaan asialle tulisi tehdä?

- Mitä hyötyä erilaisuudesta voisi olla?
- Mitä haittaa erilaisuudesta voi olla?
- Mitä voitaisiin tehdä, ettei ketään kiusattaisi erilaisuuden takia?
- Mitä opettajat voisivat tehdä tälle?
- Miten lapsille voitaisiin opettaa erilaisuudesta?
- Onko erilaisuus mielestäsi hyvä vai huono asia? Miksi?



## Liite 2. Tieteellisen tutkimuksen rekisteriseloste



Lue täyttöohjeet ennen rekisteriselosteeseen täyttämistä. Käytä tarvittaessa liitettä.

**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN REKISTERISELOSTE**  
**Henkilötietolaki (523/1999) 10 § ja 14 §**

Luottamuspäivä  
4.5.2021

|  |  |
|--|--|
| <b>1a</b><br><b>Tutkimus-</b><br><b>rekisterin-</b><br><b>pitäjä</b>   | <p>Nimi<br/>Turun yliopisto</p> <p>Osoite<br/>Turun yliopisto, 20500 Turku</p> <p>Muut yhteyshiedot (esim. puhelin-viika-akana, sähköpostiosoite)<br/>02 33351</p>   |
| <b>1b</b><br><b>Yhteistyö-</b><br><b>hankkeena</b><br><b>tehtävän tut-</b><br><b>kimuksen</b><br><b>osapuolet ja</b><br><b>vastuunjako</b> | <p>Tietoaineistoa käytetään osana Elise Salpion pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmaan ei liity yhteistyötutkimuksia.</p>  |
| <b>1c</b><br><b>Tutkimuk-</b><br><b>sen vastuul-</b><br><b>linen johtaja</b><br><b>tai siitä vas-</b><br><b>taava ryhmä</b>                | <p>Pro gradu -tutkielman ohjaana on Niina Junttila. Tutkimuksen vastuuhenkilönä toimii tutkimuksen suorittaja Elise Salpio.</p>  |
| <b>1d</b><br><b>Tutkimuksen</b><br><b>suorittajat</b>  | <p>Kaikki henkilöt, joita on tutkimuksen kuluessa oikeus käsitellä rekisteritietojia<br/>Elise Salpio</p>  |
| <b>2</b><br><b>Yhteyshenki-</b><br><b>lö rekisteriä</b><br><b>koskevissa</b><br><b>asioissa</b>  | <p>Nimi<br/>Elise Salpio</p> <p>Osoite<br/>Turun yliopisto, 20500 Turku</p> <p>Muut yhteyshiedot (esim. puhelinnumero viika-akana, sähköpostiosoite)<br/>eosalp@utu.fi</p>   |
| <b>3</b><br><b>Tutkimus-</b><br><b>rekisteri</b>   | <p>Rekisterin nimi<br/>Oppilashaastattelut</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> kertatutkimus      <input type="checkbox"/> seurantatutkimus</p> <p>Tutkimuksen kesto<br/>09/2020-03/2022</p>  |
| <b>4</b><br><b>Henkilötieto-</b><br><b>jen käsittelyn</b><br><b>tarkoitus</b>  | <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten näkemyksiä erilaisuudesta ja kokemuksia erilaisuuden kohtaamisesta. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla yhteensä 10 oppilasta, joista viisi on 1. luokan oppilaita ja viisi 6. luokan oppilaita. Tutkimusluvut kerätään paperisesti oppilaiden huoltajilta. Tutkimuslupalomakkeen henkilötiedot (oppilaan nimi ja huoltajan nimi) poistetaan aineistosta ja tutkimustuloksista. Tutkimushaastattelut toteutetaan toukokuussa 2021. Tutkimuksen tavoitteena on kerätä lasten kokemustietoja ennakkoluulojen ja asenteiden muodostumisesta, jotta lapsia voitaisiin ohjata positiivisiin ja suvaitsevaisiin vuorovaikutussuhteisiin.</p> |

**TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN  
REKISTERISELOSTE**

2

|  |  |
|--|--|
| <b>5</b> →<br><b>Rekisterin tietosisältö</b>                         | Rekisteri sisältää tietoa haastateltujen oppilaiden näkemyksistä koskien erilaisuutta ja heidän kokemuksistaan sen kohtaamisesta.  |
| <b>6</b> →<br><b>Säännönmukaiset tietolähteet</b>                    | Tutkimuksen tietolähteinä toimivat paperiset tutkimuslupalomakkeet ja sähköinen haastatteluaineisto.   |
| <b>7</b> →<br><b>Tietojen säännönmukaiset luovutukset</b>            | Tietoaineistoa ei luovuteta eteenpäin ja se on käytössä vain tässä pro gradu -tutkimuksessa.   |
| <b>8</b> →<br><b>Tietojen siirto EU:n tai ETA:n ulkopuolelle</b>     | Tietoaineistoa ei luovuteta eteenpäin ja se on käytössä vain tässä pro gradu -tutkimuksessa.   |
| <b>9</b> →<br><b>Rekisterin suojauksen periaatteet</b>               | <input checked="" type="checkbox"/> Tiedot ovat salassapidettäviä<br><br>Manuaalinen aineisto:<br><br>Tutkimuslupalomakkeet hävitetään tutkimuksen päättyttyä.<br><br>ATK:lla käsiteltävät tiedot:<br><input checked="" type="checkbox"/> käyttäjätunnus <input checked="" type="checkbox"/> salasana <input type="checkbox"/> käytön rekisteröinti <input type="checkbox"/> kulun valvonta<br><input type="checkbox"/> muu, mikä:<br><br><input checked="" type="checkbox"/> Tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa <input type="checkbox"/> Aineisto analysoidaan tunnistetiedoin, koska <input type="checkbox"/> <small>Peruste: tunnistetietojen säilyttäminen</small> |
| <b>10</b> →<br><b>Tutkimusaineiston hävittäminen tai arkistointi</b> | <input checked="" type="checkbox"/> Tutkimusrekisteri hävitetään <input type="checkbox"/> ilman tunnistetietoja <input type="checkbox"/> tunnistetiedoin<br><input type="checkbox"/> Tutkimusrekisteri arkistoidaan<br><br>Mihin:  |

### Liite 3. Tutkimuslupa

Hei huoltaja,

Olen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuoden opiskelija. Teen pro gradu -tutkielmaa osana luokanopettajan opintoja.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseen koskien lasten käsityksiä ja näkemyksiä erilaisuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia asioita lapset pitävät erilaisena ja millaisia kokemuksia lapsilla on erilaisuuden kohtaamisesta. Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu haastattelulla, joka järjestetään koulupäivän aikana. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Tutkimukseen osallistutaan nimettömästi, eikä sen tuloksia voida missään vaiheessa henkilöidä yksittäisiin oppilaisiin.

Mikäli lapsenne haluaa osallistua tutkimukseeni, pyydän täyttämään oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttamaan sen opettajalle \_\_\_\_\_ mennessä.

Kiitos jo etukäteen ja mukavaa loppukevättä!

Ystävällisin terveisin

Elise Salpio

Puh. (040) 356 0055

Sähköposti: eosalp@utu.fi

-----

Suostun, että lapseni \_\_\_\_\_ osallistuu tutkimukseen.

(lapsen nimi)

En suostu, että lapseni \_\_\_\_\_ osallistuu tutkimukseen.

(lapsen nimi)

\_\_\_\_\_  
Päiväys

\_\_\_\_\_  
Huoltajan allekirjoitus