

# Maahanmuuttajiksi nimetyt

Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päättyessä

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteen laitos

Pro gradu

Tuuli Kurki

Huhtikuu 2008

Ohjaajat: Elina Lahelma ja Sirpa Lappalainen

## Sisällys

1	Johdanto	4
	1.1 Tutkimuksen taustaksi: Maahanmuuttajuus ja maahanmuuttajatutkimus Suomessa	6
	1.2 Tutkimuksen rakenne	8
2	Maahanmuuttajaopetus osana koulutusjärjestelmä	10
	2.1 Tutkimuksen koulutuspoliittinen konteksti	10
	2.2 Kuka määrittää maahanmuuttaja(oppilaa)ksi?	14
	2.3 Maahanmuuttajaopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet	17
	2.4 Suvaitsevaisuuskasvatusta	20
3	Tutkimuksen teoreettinen tausta ja keskeiset käsitteet	23
	3.1 Feministisiä näkökulmia maahanmuuttajuuden tutkimiseen	23
	3.2 Erojen tarkastelua: Sukupuoli, kulttuuri, etnisyys ja ”rotu”	26
	3.3 Toiseus ja toiseuttaminen	29
	3.4 Valta, nimeäminen ja toimijuus	31
	3.5 Monikulttuurisuus ja rasismi	33
4	Tutkimuksen toteutus	38
	4.1 Mitä on (feministinen) etnografia?	38
	4.2 Tutkimuksen lähtökohdat	41
	4.3 Kentän kuvailu	42
	4.4 Aineiston tuottaminen ja esittely	45
	4.5 Analyysi eli etnografinen kirjoittaminen	49
	4.6 Tutkimuskohde	51
	4.7 Tutkimuskysymykset	55

5	Monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajuuden paikantamista	56
	5.1 Avauskertomus: monikulttuurista eksotiikkaa	57
	5.2 Monikulttuurisuuden kehkeytyminen	59
	5.3 Toiseuttava huumori	65
	5.4 Leimaava maahanmuuttajuus	68
	5.5 Yhteenveto: Suomikeskeinen näkökulma arkeen	74
6	Kerrontaa maahanmuuttajaksi nimetyn paikalta	76
	6.1 Kieltäytyminen tarjotuista positioista	76
	6.2 Rasismin kokemuksia	80
	6.3 Aramin pakolaispuhe vastapuheena	86
	6.4 Kollektiivinen rodullistettujen subjektiviteetti	90
	6.5 Kosmopoliitti subjektiviteetti ja transnationaali tila	94
	6.6 Yhteenveto: Maahanmuuttajasta suomalaiseksi?	97
7	”Maahanmuuttajatytöt” suuntaamassa toisen asteen koulutukseen	99
	7.1 Merkityksellinen siirtymä toisen asteen koulutukseen	99
	7.2 ”Maahanmuuttajatytöt” ja toisen asteen koulutukseen hakeutuminen	101
	7.3 Moderneja ja traditionaalisia valintoja?	104
	7.4 Tulevaisuuden suunnitelmia ”maahanmuuttajatytön” paikalta	108
	7.5 Yhteenveto: Segregoituneita valintoja?	108
8	Diskussio	111
	8.1 Refleksiivisyystarkastelu eli mitä tuli tehdä	111
	8.2 Nimeämisen (valta)politiikkaa	115
	Lähteet	119

## 1 Johdanto

Tarkastelen tässä tutkimuksessa maahanmuuttajuutta ja sen saamia merkityksiä peruskoulun yläkoulussa. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisia merkityksiä monikulttuurisuudelle ja rasismille koulussa annetaan sekä siitä, millaisia peruskoulunjälkeisiä valintoja maahanmuuttajataustaiset nuoret, erityisesti tytöt tekevät. Maahanmuuttajilla tarkoitetaan yhteiskunnallisissa keskusteluissa kaikkia suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavia ”vieraan figuureita” (Ahmed 2000a) eli ”pakolaisia, siirtolaisia, paluumuuttajia ja muita ulkomaalaisia sekä eräissä yhteyksissä myös turvapaikanhakijoita” (OPH 2005, 3). Myös heitä, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet maan rajojen ulkopuolella, kutsutaan maahanmuuttajiksi tai toisen polven maahanmuuttajiksi. Olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä maahanmuuttajiksi nimetyt nuoret antavat maahanmuuttajuudelle. Olen tuottanut tutkimusaineistoni etnografisin menetelmin eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun yhdeksännessä luokassa havainnoimalla ja haastattelemalla luokan maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja koulun opettajia. Etnografisen aineiston lisäksi olen tarkastellut 2000-luvun alun koulutuspoliittisia asiakirjoja maahanmuuttaja-opetuksen näkökulmasta.

Tutkimukseni taustalla on kiinnostus jälkikolonialistisiin feministisiin teorioihin (esim. Spivak 1987/1996; Brah 1996; Bhabha 1994), joissa valtaa tarkastellaan ”toiseksi” nimetyn näkökulmasta ja ihanteellisena tavoitteena on vallan vääristymien purkaminen. Tarkastelen tutkimuksessani maahanmuuttajiksi nimeämistä vallankäytön mekanismina. Tarkoitukseni ei ole pelkästään paljastaa nimeämisen alistavia muotoja, vaan kritiikkiini sisältyy ajatus muutoksen mahdollisuudesta (ks. Young 2001, 11). Myös feministinen jälkistrukturalistinen teoria ja sen tapa problematisoida kieltä, rationaalisuutta, valtaa, tietoa ja totuutta (esim. Adams St. Pierre 2000, 476) on suunnannut tutkimustani. Tuon tutkimuksessani näkyviin ”dekonstruktion kaksoisliikkeen” (Hakala 2007, 176) kirjoittamalla jatkossa sanan maahanmuuttaja lainausmerkkeihin. Tällä viitataan siihen, kuinka vaikeaa (myös tutkijan) on päästä

nimeämisistä ”pois” tai ”ulos”. Ajatus lainausmerkeistä seurailee löyhästi Jacques Derridan (2003, 24) tapaa kirjoittaa sana yliviivauksen alle (*écriture sous rature*). Sana ”maahanmuuttaja” on tarkalleen ottaen väärä, mutta koska kieli ei tarjoa parempaa vaihtoehtoa, on sitä käytettävä. Käyttämällä kirjoitustapaa ”maahanmuuttaja” osoitan sen tarpeellisuuden asettaen samanaikaisesti sanaan sisältyvät vallankäytön mekanismit näkyviin ja purkamisen kohteiksi. ”Maahanmuuttajan” kategoriaa siis tarvitaan, samalla kun sitä on syytä häiritä.

Puhuttaessa ”maahanmuuttajista” ja ”suomalaisista” tuotetaan keskusteluissa helposti kuvaa selkeistä kategorioista, joiden rajoja on mahdoton ylittää. Tutkimukseni ei ole tämän kategorisoinnin ulkopuolella, sillä käytän useissa yhteyksissä samaa kahtiajakoa. Problematisoin kuitenkin samanaikaisesti tätä kahtiajakoa ja etenkin sitä, miten nämä kategoriat saavat merkityksensä eli miten erilaiset kulttuuriset figuurit toimivat niissä (Huttunen 2004, 139; Ahmed 2000a). Ehdotan, että kategorioita ”maahanmuuttaja” ja ”suomalainen” voi käyttää ainoastaan, jos ne asetetaan samanaikaisesti kyseenalaisiksi. Toisin sanoen kategoriat ovat tärkeitä, sillä niiden käyttämättä jättäminen johtaisi helposti vain sekavuuteen eikä siten purkaisi niitä. Kuljetan kuitenkin pitkin (tutkimus)matkaa mukana ajatusta siitä, että nimeäminen voi olla väkivaltaista kiinnittäessään nimeämiset tiettyihin ominaisuuksiin. (Lather 2002, 199; Tuori 2007, 159.) Tutkimukseni otsikolla *Maahanmuuttajiksi nimetyt* ehdotankin, että maahanmuuttajuus on sosiaalinen konstruktio.

Lähestyn maahanmuuttajuutta ja sen saamia merkityksiä tutkimuksessani kolmelta suunnalta. Ensinnäkin, olen kiinnostunut siitä, millaisia vastakkainasetteluja kategorioilla ”suomalainen” ja ”maahanmuuttaja” koulun arjessa rakennetaan. Pohdin, miksi nuoria, jotka ovat asuneet Suomessa suuren osan elämästään tai syntyneetkin täällä, kutsutaan maahanmuuttajiksi. Pidetäänkö heitä heidän loppuikänsä ”maahanmuuttajina” vai muuttuvatko he jossain vaiheessa ”suomalaisiksi”? Toiseksi tarkastelen julkisuudessa valtakurssin aseman saanutta tapaa puhua maahanmuuttajataustaisista nuorista ongelmallisina (esim. Honkasalo & Souto 2007) koulun kontekstissa. ”Maahanmuuttajatyttöjen” kohdalla ongelmallisuus kohdistuu usein heidän oletettuun

alistettuun asemaansa (esim. Dahlgren 2004), poikien kohdalla ongelmana nähdään puolestaan heidän oletettu väkivaltaisuus ja syrjäytyneisyys (esim. Hautaniemi 2004). Kysyn, millaisia toimijuuden mahdollisuuksia ja muotoja maahanmuuttajiksi määritellyille nuorille koulussa avautuu näiden ongelmallisuus diskurssien puitteissa. Kolmanneksi, olen kiinnostunut miettimään sosiaalista oikeudenmukaisuutta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa laajemminkin. Pohdin, millaisia rajoituksia uusoikeistolainen politiikka asettaa maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymille toisen asteen koulutukseen. Olen analyysissäni joutunut Tuula Gordonin (2005, 123) sanoin ”tasapainottelemaan jännitteisessä ristipaineessa”, kun en ole halunnut häivyttää tutkimukseni nuorten toimijuutta, mutta en myöskään unohtaa sosiaalisten järjestysten merkitystä mahdollisuuksille ja rajoituksille toiselle asteelle siirtymisessä. Kysyn, millaisia peruskoulunjälkeisiä valintoja tutkimusluokkani maahanmuuttajataustaiset tytöt tekevät, ja toisaalta millaisia valintoja heidän oletetaan tekevän.

### 1.1 Tutkimuksen taustaksi: Maahanmuuttajuus ja maahanmuuttajatutkimus Suomessa

Maahanmuutto ja monikulttuurisuus ovat muodostuneet julkisissa keskusteluissa yhtäältä ongelmiksi ja konflikteiksi, toisaalta eksoottiseksi etnisyydeksi monikulttuuristen kulttuuritapahtumien ja ”etnisten” ravintoloiden muodossa (Horsti 2005). ”Maahanmuuttajanuoret” ovat nousseet keskustelun aiheiksi kuitenkin erityisesti ongelmien ja konfliktien kautta. Esimerkiksi ”maahanmuuttajatyttöjä” käsittelevät aiheet ovat keskittyneet 1990-luvulta lähtien pitkälti kunniamurhiin, ympärileikkauksiin ja pakkoavioliittoihin. Käsite ”maahanmuuttajatyttöistä” hiljaisina, kaikenkattavan patriarkaalisesta vallan alistamina, on pysynyt julkisuudessa ja arkikeskusteluissa vahvana (esim. Huttunen 2004). Uhkana ”maahanmuuttajatyttöille” ja heidän asemalleen nähdään tavallisesti uskonto tai kulttuuri eikä esimerkiksi suomalaiset miehet ja naiset tai suomalainen yhteiskunta. ”Maahanmuuttajapojat” nousevat keskusteluihin puolestaan usein väkivaltaisuuden, rikollisuuden ja rasististen yhteenottojen kautta (esim. Hautaniemi 2004; Mervola 2005). ”Integroitumattomina” maahanmuuttajataustaiset pojat

näyttäytyvät vaarana yhteiskunnan sosiaaliselle järjestykselle, jopa erityisenä turvallisuusriskinä esimerkiksi potentiaalisina terroristeina (ks. myös Euroopan unionin turvallisuusstrategia 2003, 3; Archer 2004, 98).

Myös suomalaista maahanmuuttotutkimusta on hallinnut ongelmakeskeinen maahanmuuton ja integraation tematiikka (esim. Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002). Näissä akkulturaatiotutkimuksiksi<sup>1</sup> kutsutuissa tutkimuksissa maahanmuuttajia on tulkittu kulttuurinsa kantajina suomalaisen yhteiskunnan hiljaisessa marginaalissa, ei kiinteänä osana Suomea ja suomalaisuutta. Kiinnostuksena ovat olleet ne esteet ja ongelmat, joita kotoutumisprosessissa, sopeutumisessa ja sopeutumattomuudessa on. Lisäksi maahanmuuttoa ja monikulttuurisuutta on käsitelty maahanmuuttajiin rajautuvana ongelmana muuttoliikkeen yhteiskunnallisten vaikutusten jäädessä vähemmälle. (Huttunen 2002, 16; Forsander 2001, 29.) Viime vuosina on kuitenkin käynnistynyt näkökulman muutos. Siinä missä perinteinen maahanmuuttajatutkimus on tarkastellut maahanmuuttajien ja valtaväestön välisiä suhteita, uudempi tutkimus on tähdentänyt esimerkiksi transnationaalien ja diasporan käsitteiden avulla maahanmuuttajuuden moninaisuutta (esim. Huttunen 2002; Rastas 2007a).

Tutkimukset ”maahanmuuttajanuorista” ovat keskittyneet usein yhteen etniseen ryhmään ja erityisesti somalialaistaustaisiin nuoriin (esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Hautaniemi 2004). Lähtökohtana on ollut ajatus nuorista ”kahden kulttuurin välissä” (Hautaniemi 2004, 32–34) tai ”kulttuurisessa välimaastossa” (Alitolppa-Niitamo 2004). Stereotyyppistä näkemystä maahanmuuttajataustaisista nuorista kamppailemassa kulttuurien välissä on kuitenkin myös kritisoitu. Tätä näkökulmaa edustavat esimerkiksi ”maahanmuuttajanuoruutta” monikulttuurisessa ja rasistisessakin arjessa, kouluissa ja nuorisotaloilla, tutkineet Päivi Harinen (2000; 2007), Anne-Mari Souto (ent. Keskisalo) (2003), Sini Perho (2002), Veronika Honkasalo (2003) ja Leena Suurpää (2002). Anna Rastas (2007a) on puolestaan tutkinut lasten ja nuorten rasismien kokemuksia ja Laura

---

<sup>1</sup> Akkulturaatiotutkimusten teoreettisena lähtökohtana on ollut John Berryn (1996) akkulturaatioteoria, jossa tarkastellaan ennen kaikkea sitä, kuinka yksilö reagoi ja sopeutuu uuteen yhteiskuntaan, kuinka tärkeänä yksilö pitää oman kulttuurinsa säilyttämistä ja minkälaiset suhteet hän pyrkii luomaan valtaväestöön.

Huttunen (2002) maahanmuuttajien toiseutettua positiota. Etnisiä suhteita ja maahanmuuttoa käsittelevissä tutkimuksissa tytöt ovat kuitenkin jääneet marginaaliin. Tutkimuksia nimenomaan ”maahanmuuttajatytöistä” on tehty Suomessa varsin vähän (esim. Helander 2002; Niemelä 2003). Toivon, että tutkimukseni täyttää omalta osaltaan tätä tutkimuksellista ja tiedollista aukkoa.

Koulu kontekstina on vaikuttanut siihen, miten olen lähtenyt purkamaan maahanmuuttoa, ”maahanmuuttajanuoriin” ja monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni kysyn *millaisena monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus koulussa näyttäytyy?* Toiseksi tarkastelen nuorten toimijuutta ja sitä, *mitä ja miten maahanmuuttajaoppilaan paikalta puhutaan ja toimitaan?* Olen kiinnostunut muun muassa nuorten toimijuudesta ja kysynkin, mitkä ovat maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja poikien toimijuuden rajat, mahdollisuudet ja esteet. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi muotoutui maahanmuuttajataustaisten tyttöjen peruskoulunjälkeiset koulutussiirtymät ja tulevaisuuden suunnitelmat. Kysyn, *millaisia tulevaisuuksia maahanmuuttajiksi nimetyille tytöille rakentuu?*

## 1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä osassa esittelen tutkimukseni teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat. Luvussa 2 kuvailen tutkimusajankohdan koulutuspoliittista kontekstia monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajaopetuksen näkökulmasta tarkastelemalla opetussuunnitelmia ja muita koulutuspoliittisia asiakirjoja. Luvussa 3 esittelen jälkikolonialistista feminististä teoriaa ja tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Luvussa 4 kuvailen sitä, miten ymmärrän feministisen etnografian tutkimukseni metodologiana. Kuvaan myös tutkimusprosessini kulkua, esittelen tutkimusaineistoni, tutkimuskohteeni ja tutkimuskysymykseni.

Toisessa osassa rakennan kertomusta kentän tapahtumista. Luvussa 5 esittelen millaisena monikulttuurisuus koulussa näyttäytyi. Tarkastelen myös maahanmuuttajaoppilaan



paikantamista kouluyhteisöön. Luvussa 6 keskityn nuorten kerrontaan. Tarkastelen esimerkiksi sitä, miten maahanmuuttajuudesta puhutaan ja millaisia merkityksiä rasismi saa nuorten puheessa. Lisäksi tarkastelen niitä (vasta)strategioita, joita nuorilla on käytössään neuvotellessaan suhdettaan maahanmuuttajakategoriaan ja sen eri muunnelmiin. Pohdin myös, millaisia solidaarisuuksia yhteinen maahanmuuttajaksi nimettynä olemisen kokemus voi luoda nuorten välillä. Luvussa 7 keskityn tarkastelemaan maahanmuuttajiksi nimettyjen tyttöjen toisen asteen koulutukseen hakeutumista tyttöjen ja opettajien kertomana. Peilaan kerrontaa uusoikeistolaisen koulutuspolitiikan diskursseihin niin sanotuista ”vapaista valinnoista”. Tutkimukseni kolmannen osan muodostaa luku 8, keskusteluosa tutkimusprosessin aikana heränneistä ajatuksista, kysymyksistä ja ihmettelystä. Etnografisen tutkimuksen eräänlaisena laatuvaatimuksena esitetään usein refleksiivisyyttä (Lappalainen 2007, 78). Pohdin diskussiossa kriittisesti sitä, mitä tuli tehdyksi sekä sitä, mitä tämän jälkeen voisi tehdä.

## 2 Maahanmuuttajaopetus osana koulutusjärjestelmää

Kuvailen tässä luvussa tutkimukseni koulutuspoliittista kontekstia. Tarkastelen sitä, miten ja millaiseksi maahanmuuttajuus ja monikulttuurisuus rakentuvat 2000-luvun alun opetussuunnitelmissa ja muissa koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Tarkastelemalla asiakirjoissa käytettyjä käsitteitä ja niiden saamia merkityksiä, pyrin pääseväni käsiksi siihen ”asiantuntijatietoon”, joka ohjaa maahanmuuttajuuden erilaisia hallinnan käytäntöjä (ks. Mervola 2005, 28).

### 2.1 Tutkimuksen koulutuspoliittinen konteksti

Monikulttuurisuus ja maahanmuutto nousivat ajankohtaisiksi puheenaiheiksi Suomessa pitkälti vasta 1990-luvun alussa. Maahanmuutto Suomeen lisääntyi ja sen ajateltiin lisäävän suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuutta (ks. Lepola 2000, 381; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 16; Horsti 2005, 11). Monikulttuurisuus määrittyi Suomeen muuttaneiden ”tuliaisiksi” samalla olettaen, että ennen kasvanutta maahanmuuttoa Suomessa olisi vallinnut täydellinen yhtenäiskulttuuri (Löytty 2005, 182). Yhteiskunnallista muutosta korostettaessa monikulttuurisuus määrittyi asioiden tilana, joka on otettava haltuun sopiviksi katsotuin toimenpitein. Maahanmuuttoa käsiteltiin puolestaan pitkälti maahanmuuttajiin itseensä rajautuvana ongelmana muuttoliikkeen yhteiskunnallisten vaikutusten jäädessä vähemmälle (Forsander 2001, 29). Monikulttuurisuuden *hallinta* nousi erityisen tärkeäksi, jotta erilaiset kulttuurit voisivat elää yhdessä, mutta samalla myös jossain määrin erillään, oman kulttuuritaustansa säilyttäen. (ks. Forsander 2004, 201–202; Lepola 2000, 378; ks. myös HMO 2006, 14–15.) Läpi 1990-luvun maahanmuuttopolitiikan lähtökohtana oli siis maahanmuuton säätely Suomen talouskehityksen ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Turvallisuusnäkökohdat kansainvälisen rikollisuuden torjumisen muodossa nousivat yhä keskeisemmiksi.

Vuoden 2006 hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman (HMO 2006) keskeinen viesti on edistää työperusteista maahanmuuttoa ”työvoimasta syntyvän niukkuuden ehkäisemiseksi ja väestön osaamis pohjan vahvistamiseksi (emt., 3). Tulevaisuuden uhkakuvaksi muodostuu ohjelmassa niin sanottu Kiina-ilmiö eli työpaikkojen, taitajien ja sijoitusten lipuminen Suomen ohi muualle (ks. myös Horsti 2005, 14). Saadakseen osaavaa työvoimaa, Suomen on ohjelman mukaan hyödynnettävä vetovoimatekijöitään, kuten puhdasta luontoaan, vakautta ja turvallisuutta, toimivia julkisia palveluja ja kohtuullista ansiotasoa sekä osoitettava olevansa monikulttuurinen maa. Työvoimaperäisen maahanmuuton toivotaan olevan yksi keino, jota voidaan käyttää pyrittäessä globalisaation hallintaan (HMO 2006).

Viime aikoina sekä Suomessa että muissa Euroopan unionin maissa on ollut puhetta erilaisten pisteytysjärjestelmien kehittämisestä maahanmuuton hallinnan välineeksi. Järjestelmällä luotaisiin unionin rajojen ulkopuolelta muuttavista henkilöistä profiileja, jotka arvottaisivat yksilöitä hyötyjen ja haittojen perusteella (ks. Tanner 2003). Iso-Britannia otti pisteytysjärjestelmän käyttöön helmikuussa 2008. Myös Suomessa, esimerkiksi Väestöliiton väestöpoliittisessa ohjelmassa ehdotetaan, että Suomessakin ryhdyttäisiin:

luomaan aktiivista maahanmuuttopolitiikkaa. Tällöin yhtenä mahdollisuutena olisi ns. pisteytysjärjestelmän hyödyntäminen EU:n ulkopuolelta tulevaan muuttoon. Tällöin maahanmuutossa korostuisivat muiden muassa ikä, koulutus ja ammattitaito. (Väestöliitto 2004, 40.)

Hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa (2006) pisteytysjärjestelmää ei mainita, mutta hallitun maahanmuuton nimissä ohjelmassa suunnitellaan aloitettavaksi yhteistyötä työvoiman rekrytoimiseksi sellaisten valtioiden kanssa, joiden maan väestön määrä, ikärakenne ja koulutustaso, väestön liikkuvuuden perinteet, maan etäisyys Suomesta ja maassa asuvien henkilöiden kotoutumisen edellytykset Suomeen oletetaan olevan ”sopivat” (emt., 2). Näyttäisi siltä, että vaikka suomalainen yhteiskunta hyväksyy retorisisella tasolla monikulttuurisuuden ja ilmoittaa ”muut” tervetulleiksi, tietyt kansalaisuus- ja kulttuuriyhdistelmät näyttävät saavan lempeämmän vastaanoton kuin

jotkut toiset (Forsander 2001). Nira Yuval-Davis kumppaneineen (2005) kuvaavat tällaista valikointiin perustuvaa maahanmuuttopolitiikkaa ilmauksella ”*cherry picking of refugees*” (emt., 518) Maahanmuuttopolitiikan lähtökohtana on tällöin ajatus, että pakolaisia ja muita maahanmuuttajia vastaanottava yhteiskunta valitsee maahan pyrkivistä ”parhaat” eli ne, jotka ovat koulutettuja, ammattitaitoisia ja helposti kotoutettavissa. Sen sijaan ei-toivotut, apua ja tukea tarvitsevat, heikosti koulutetut ja huonomman integraatiokyvyn omaavat maahanmuuttajat halutaan pitää poliittisen yhteisön ulkopuolella. Rajanvedot koskevat eritoten poliittista elämää, eli kysymystä siitä, kuka saa kuulua yhteisöön ja minkälaisin oikeuksin (Mervola 2005). Pisteytysjärjestelmiin perustuva maahanmuuttopolitiikka on kuitenkin ristiriidassa ainakin Suomen hallituksen maahanmuuttopolitiittisen ohjelman edistämien tavoitteiden ja maahanmuuttopolitiikan lähtökohtien, moniarvoisuuden, monikulttuurisuuden ja syrjimättömyyden kanssa (HMO 2006, 13–14).

Suomen maahanmuuttopolitiikan tavoitteeksi on kirjattu kaikkien maahanmuuttajien joustava ja tehokas kotoutuminen yhteiskuntaan. Kotouttamislaissa maahanmuuttajien kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla oma kielensä ja kulttuurinsa säilyttäen. Kotouttamisen peruseriaatteena korostetaan muun muassa työllistymisen edistämistä, maahanmuuttajien mahdollisuutta saada perustiedot yhteiskunnasta ja kielestä, koulutusta, syrjimättömyyttä, tasavertaisuutta, ja demokraattiseen päätöksentekoon osallistumista (HMO 2006). Kotoutumisen perustana ovat kaikille kuuluvat perusoikeudet ja tavoitteena on tasavertaisten mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhteiskunta (emt., 19). Tehokas kotoutuminen on yhteydessä maahanmuuttajien saamisessa aktiivisen jäsenyyden piiriin. Kotouttamisen käytännöissä korostuu pyrkimys säilyttää sosiaalinen järjestys kiinnittämällä maahanmuuttajat tiettyihin sosiaalisiin instituutioihin. Sosiaaliset instituutiot konkretisoituvat tietyissä tiloissa, fyysisissä kotoutumisen paikoissa, joiksi lasketaan erityisesti työpaikka tai opiskelupaikka (aktiivinen jäsenyys) eikä esimerkiksi Helsingin rautatieasema tai lähiöiden ostoskeskukset (passiivinen jäsenyys). (ks. Mervola 2005, 35.) Aktiiviseksi jäseniksi kotouttaminen liittyy siis ennen kaikkea syrjäytymisen ja passiivisen jäsenyyden

ehkäisyyn. Syrjäytymisen uhkatekijöiksi nähdään esimerkiksi Helsingin kaupungin kotouttamisohjelmassa (1998) maahanmuuttajien syrjäytyminen työttömyyden vaikutuksesta, alueellinen segregatio, toisen polven maahanmuuttajien heikko suomen tai ruotsin kielen taito sekä kantaväestön suvaitsemattomuus ulkomaalaisia kohtaan. Vaikka maahanmuuttajien ”tuomaa” monikulttuurisuutta on pidetty yhteiskunnallisissa keskusteluissa suomalaista yhteiskuntaa rikastuttavana tekijänä, maahanmuuttajat löytyvät usein myös niistä sosiaalisen järjestyksen murtumakohdista, joista yhteiskunnan ongelmat viestittävät. Maahanmuuttaja esitetään hallinnollisessa puheessa usein riskiyksilönä, joka syrjäytyneenä muuttuu ongelmalliseksi ja vaaralliseksi. (ks. esim. Vantaan kaupungin monikulttuurisuusohjelma 2002, 10; Mervola 2005, 33.) Pelot tulevat kuitenkin ”assosioituiksi enemmän joihinkin ruumiisiin kuin joihinkin toisiin” (Ahmed 2003, 208). Vain tiettyjen maahanmuuttajaryhmien edustajat valikoituvat riskiyksilöiksi (Mervola 2005, 33; ks. myös Hautaniemi 2004, 117–138).

Maahanmuuttajuuden marginaalisen position tarkastelu sijoittuu monikulttuurisuutta koskevan problematiikan ytimeen. Suomalaisen maahanmuuttopolitiikan julkilausuttuna lähtökohdiana on maahan muuttavien integroiminen osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Tavoitteeksi on siis kirjattu, että ne, jotka asettuvat asumaan Suomeen pysyvästi, saavuttavat lopulta tasavertaisen suomalaisen yhteiskunnan jäsenyyden. (ks. esim. HMO 2006; OPH 2005, 3; OPM 2007b, 14.) Maahanmuuttajan paikalta pitäisi siis olla maahanmuuttopoliittisten linjausten mukaan mahdollista siirtyä suomalaisen paikalle, marginaalista kohden keskusta.

Kansainväliset sopimukset ja kansainvälisessä yhteistyössä sovitut linjaukset sekä kansallinen lainsäädäntö ja kansalliset linjaukset vaikuttavat Suomessa koulutuksen järjestämiseen kaikilla koulutusasteilla (OPM 2007b, 11). Suomen maahanmuuttopolitiikan tavoitteisiin kirjatut tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen moniarvoisuus sekä perusopetuksen arvopohjaksi määritellyt ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia ja monikulttuurisuuden hyväksyminen ovat suuntaa-antavia kaikelle koulutuksessa tehtävälle työlle (POPS 2004, 14; ks. myös Matinheikki-Kokko 1997, 9). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvamisen on ajateltu lisäävän koulujen

monikulttuurisuutta ja asettavan uusia haasteita suomalaiselle koulutusjärjestelmälle (OPM 2004a, 10; ks. myös POPS 2004, 14). Monikulttuurisuus näyttäytyy muissakin (koulutus)poliittisissa asiakirjoissa lähes poikkeuksetta haasteena, ja monikulttuurinen toiminta siten lähtökohtaisesti ongelmien ja konfliktien hallinnointina (ks. myös Huttunen 2005; Honkasalo & Harinen 2007, 51). Haasteena monikulttuurisuus laukaisee kuitenkin mielikuvia ongelmista, jolloin monikulttuurinen koulu ja yhteiskunta ymmärretään helposti törmäysten näyttämöksi ja väärinymmärrysten mahdollisuuksiksi (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 27). Asiakirjoihin kirjattu ajatus suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisesta vasta maahanmuuttajien myötä, heijastelee Päivi Harisen (2007, 47) mukaan suomalaiskulttuurista itsestäänselvyyttä ja ylivoimaa. Opetuksen perustana toimii loppujen lopuksi suomalainen homogeeninen kulttuuri (Lappalainen 2004, 643), jonka kerrotaan kehittyneen vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa (POPS 2004, 14).

## 2.2 Kuka määrittellään maahanmuuttaja(oppilaa)ksi?

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan useimmiten kaikkia Suomessa asuvia vieraskielisiä henkilöitä. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2006 2,3 prosenttia Suomen väestöstä oli ulkomaan kansalaisia. Maahanmuuttajiksi kutsuttuja ihmisiä on kuitenkin enemmän kuin Tilastokeskuksen käyttämään kategoriaan ”ulkomaan kansalainen” kuuluvia, sillä maahanmuuttajiksi määrittyvät myös ulkomailla syntyneet, Suomen kansalaisuuden saaneet ja Suomessa syntyneet vieraskieliset ihmiset.

Viralliset määritelmät, kategorisoinnit ja tilastot yksinkertaistavat maahanmuuttajat yhdeksi yhtenäiseksi ”ryhmäksi”. Maahanmuuttajuus pitää kuitenkin sisällään varsin monenlaisia ihmisiä. Sukupuoli, kansallinen ja kulttuurinen tausta, ikä, koulutus ja maahantulosyyt erottavat tähän ”ryhmään” kategorisoituja ihmisiä toisistaan. Arkipuheessa ja arjen kohtaamisissa nimeämiset ja käsitteet, kuten pakolainen, maahanmuuttaja ja ulkomaalainen, liukuvat toisiinsa, sekoittuvat ja tuottavat epämääräisen kulttuurisen marginaalin alueen (Huttunen 2004, 135). Nämä ”nimet” tai

”leimat” (ks. lisää luku 6) tilallistavat merkitsemänsä identiteetin, sijoittavat sen alkuperän Suomen rajojen ja ”suomalaisuuden piirin” ulkopuolelle (Lepola 2000, 328–372). Käsitteinä ne väittävät, että niillä määritellyt ihmiset eivät kuulu Suomeen tai kuuluvat jollakin tavoin vähemmän.

”Maahanmuuttajaoppilas” on määritelty koulutuspoliittisissa asiakirjoissa eri aikoina ja myös tapauskohtaisesti eri tavoin. Useimmiten maahanmuuttajaoppilailla on tarkoitettu kaikkia ulkomailla syntyneitä ja maahan muuttaneita henkilöitä, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Opetusministeriön uusimmassa maahanmuuttajaopetuksen opettajatarvetta käsittelevässä raportissa (2007b) puhutaan ensimmäistä kertaa pelkän maahanmuuttajan sijaan maahanmuuttajataustaisista henkilöistä. Tällöin myös oppilaita, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet muualla, kutsutaan maahanmuuttajataustaisiksi. (emt., 15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) maahanmuuttajaoppilaista käytetään nimitystä kieli- ja kulttuurivähemmistö, jolloin heihin lasketaan kuuluvaksi myös ne oppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa ja ovat Suomen kansalaisia (emt., 32–36). Perusteiden mukaan maahanmuuttajaoppilaita erottaa toisistaan ”taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika” (POPS 2004, 36). Kieli- ja kulttuurivähemmistöihin määritellään perusteissa myös saamenkieliset, romanikieliset ja viittomakieliset, mutta ei ruotsinkielisiä. Ruotsinkielisten jättäminen ”vähemmistö” määrittelyn ulkopuolelle viittaa siihen, että suomenruotsalainen väestö koetaan kuuluvaksi hegemoniseen kulttuuriin ja ”vähemmistöt” tämän hegemonian ulkopuolelle (ks. myös Lappalainen 2006a, 12; 2006b, 102). Valtaväestö ja vähemmistöt käsitellään opetussuunnitelmassa tavalla, joka tuottaa valtakulttuurin ylivertaisina vähemmistöihin nähden. Valtaväestön lapset ja nuoret ovat normaaliuden implisiittisenä mittapuuna, joiden joukossa erot oppimisedellytyksissä nähdään yksilöllisinä eroina. Vähemmistöjä arvioidaan kollektiivina, jolloin oppimisedellytyksiä tarkastellaan vähemmistöryhmän ominaispiirteenä, kuten alla oleva esimerkki osoittaa:

Suomen tai ruotsin kielen ja oppilaan äidinkielen opetuksen ohella tulee maahanmuuttajille antaa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi (POPS 2004, 36).

Opetussuunnitelman lausumassa oletetaan, että maahanmuuttajiin kuulumisesta seuraa automaattisesti tarve tukeen oppimisen eri osa-alueilla. Maahanmuuttajaopetuksesta puhuttaessa opetussuunnitelmassa ei myöskään huomioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden moninaisia taustoja, esimerkiksi sitä, että heillä voi olla kokemusta koulunkäynnistä vain Suomessa.

Opetuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet (POPS 2004, 36).

Maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ja heidän koulutustaan koskevat tilastot ovat Suomessa yleisesti varsin puutteellisia (ks. myös OPM 2007b, 18). Tilastot perustuvat perusopetuksen osalta ikäryhmittäisiin äidinkielen tietoihin, koska henkilö pohjaista tilastointia ei ole. Lukion, ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määriä on tavallisimmin arvioitu kansalaisuuden perusteella, mutta yhä enemmän myös äidinkielen perusteella. Suomessa ei tilastoida etnistä taustaa (esim. romanit, kurdit jne.) Opetusministeriön arvioiden mukaan vieraskielisten oppivelvollisuusikäisten määrä ja suhteellinen osuus koko ikäryhmästä on kasvanut 2000-luvulla keskimäärin 670 henkilöllä vuosittain. Vuoden 2005 lopussa koulutukseen osallistui eri oppilaitosmuodoissa yli 35 000 vieraskielistä henkilöä. Perusopetuksessa heitä oli 2,9 prosenttia (16 500) kaikista perusopetusikäisistä ja nuorten lukiokoulutuksessa noin 2,8 prosenttia (2 765) opiskelijoista. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista tilastotieto on saatavilla kansalaisuuden mukaan luokiteltuna, jonka mukaan vuonna 2005 ammatillisessa koulutuksessa oli ulkomaan kansalaisia noin 2,9 prosenttia. (OPM 2007b, 10, 19, 22.) Puutteellisen tilastoinnin ongelmana on, että esimerkiksi toisen asteen yhteishaun tilastoissa erotellaan joko sukupuoli tai äidinkieli, mutta ei molempia samanaikaisesti. Tällöin tilastoista ei ilmene esimerkiksi tietoa siitä, mihin toisen asteen koulutuksiin vieraskieliset tytöt hakevat ja pääsevät. ”Maahanmuuttajuus” näyttää toimivan poissulkevana tai marginalisoivana kategoriana myös tilastoissa. Tilastot, opetussuunnitelmat ja muut koulutuspoliittiset asiakirjat kategorisoivat (ks. myös Hargreaves 1994) ja nimeävät omalta osaltaan ”maahanmuuttajat” ”toisiksi”.



### 2.3 Maahanmuuttajaopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Paikannan maahanmuuttajaopetuksen käynnistymisen 1970-luvulle ja pakolaisoppilaiden oman äidinkielen opetuksen alkamiseen. Suomi vastaanotti tuolloin pakolaisia Chilestä, jossa oli tapahtunut vallankaappaus. 1980-luvun puolivälissä oman äidinkielen opetuksen piiriin liitettiin myös muut maahanmuuttajaoppilaat (OPM 1987). Eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten opetuksesta ryhdyttiin käyttämään nimitystä maahanmuuttajaopetus. Kyse oli opetushallinnon määrittämästä toimenpiteestä ja siihen liittyvästä arvopohjasta, joka opetussuunnitelmien perusteisiin kirjattiin. Tavoitteena oli maahanmuuttajalasten mahdollisimman nopea sulauttaminen valtaväestöön kuuluvien oppilaiden koululuokkaan eli yleisopetukseen. Toiminta ilmensi ajattelumallia, jonka mukaan on olemassa enemmistön määrittelemät perustiedon ja taidon normit, jotka maahanmuuttajaoppilaiden tulisi saavuttaa. Tietojen ja taitojen saavuttamiseksi tarvittiin erityisiä tukitoimia, joiden tavoitteena oli se, että niiden avulla lapsi voisi mahdollisesti aloittaa ”oikean opiskelun”. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus sisältyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ensimmäisen kerran vuonna 1992. Opetushallitus päätti tuolloin peruskoululain 30 §:n nojalla maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelman perusteista peruskoulun opetussuunnitelmaa varten (OPH 1992). Perusteet sisälsivät maahanmuuttajaopetuksen normit ja yleistavoitteet, maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetun äidinkielen opetuksen oppimäärän perusteet, tukiopetukseen liittyvät asiat, opetussuunnitelman perusteet pakolaisten ja turvapaikkaa hakevien oppilaiden alkuvaiheen ryhmämuotoista opetusta varten sekä ehdotuksia maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämiseen. Vuoden 1994 perusteisiin lisättiin maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä opetusta varten laaditut opetussuunnitelman perusteet. (Ikonen 2007, 41–42.)

Maahanmuuttajaopetuksen lähtökohtana on siis ollut alusta asti antaa maahanmuuttajaoppilaille perusta toimivalle kaksikielisyydelle. Suomen tai ruotsin kieli on toiminut koulussa maahanmuuttajaoppilaiden ensisijaisena opiskelukielenä, ja sen rinnalla on pyritty kehittämään ja tukemaan oman äidinkielen taitoa ”kaikin tavoin” (ks. esim. OPH 2005, 11). Opetushallituksen *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa* (2005) asiakirjan

mukaan maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan ”mahdollisimman runsaasti tilaisuuksia kuunnella ja puhua äidinkieltään koulussa” (OPH 2004, 305). Tavoitteeksi on kirjattu myös, että maahanmuuttajaoppilaat oppisivat ”käyttämään äidinkieltään rohkeasti ja luontevasti erilaisissa kielenkäyttötilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella” (emt., 305). Puheista huolimatta, maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen asema koulussa on edelleen varsin heikko. Ensiksikin opetuksenjärjestäjillä ei ole lainsäädännön mukaan velvollisuutta järjestää oman äidinkielen opetusta, vaan kunnat voivat järjestää sitä niin päättäessään (OPH 2005, 8). Toiseksi oman äidinkielen opetus ei ole enää osa peruskoulun varsinaista opetussuunnitelmaa, vaan ”perusopetusta täydentävää opetusta” (OPH 2004, 305), josta on liitteenä oleva suositus. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttaja-oppilaiden oma äidinkieli oli vielä oppimäärän asemassa opetuksessa, mutta uusimmassa, vuoden 2004 perusteissa, se ei ole enää yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääristä. Oma äidinkieli katsotaan perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi ja sitä järjestetään erillisen valtionavustuksen turvin. Oppilaan saamaa arviota omasta äidinkielestään ei merkitä enää lukuvuosi- eikä päättötodistukseen, vaan opetukseen osallistumisesta annetaan erillinen todistus. Tästä johtuen omaa äidinkieltä ei oteta enää huomioon esimerkiksi yhteishaussa. (OPH 2004, 305–306; ks. myös Ikonen 2007, 46; Lappalainen & Rajander 2005, 181.) Kolmanneksi suuri osa oman äidinkielen opettajista toimii tehtävässään vailla muodollista pätevyyttä. Oman äidinkielen opettajille ei ole määritelty kelpoisuusehtoja, eikä heitä varten ole omaa kouluttautumisyhteyttä. Vain pieni osa omassa synnyinmaassaan opettajankoulutuksen hankkineista on voinut pätevoitää suomalaisen koulun opettajan tehtäviin. Samanaikaisesti asiakirjoissa korostetaan maahanmuuttajaoppilaiden riittävää suomen tai ruotsin kielen hallintaa jatko-opintoihin pääsyn helpottamiseksi ja yhteiskuntaan kotoutumiseksi. (OPM 2004b; 2007b, 14.) Painotus näyttäisi siis olevan kuitenkin enemmän suomen kielen oppimisessa, kuin oman äidinkielen kehittämisessä, vaikka vaarana on, että monet oppilaat hylkäävät oman äidinkielen opetuksen kokonaan, jonka opiskelu, ylläpitäminen ja kehittäminen auttavat kaikessa muussa oppimisessa (Osmani 2007, 89).

Opetushallituksen *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa* (2005) raportissa todetaan koulutuksen antavan maahanmuuttajille valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä

suomalaisessa yhteiskunnassa ja kyvyn ylläpitää omaa kulttuuri-identiteettiään. Raportin mukaan maahanmuuttajat oppivat koulutuksen avulla tekemään tietoisia valintoja, jolloin heillä on yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisillakin (OPH 2005, 3; 2003, 13). Tällä uusliberalistisella retoriikalla maahanmuuttajataustaiset nuoret saadaan näkemään itsensä vapaina, samalla viivalla olevina, sukupuolesta, yhteiskuntaluokasta ja etnisestä taustasta riippumattomina yksilöinä, näennäisesti tasa-arvoisessa yhteiskunnassa (ks. myös Ball, Maguire & Macrae 2000, 4; Gordon 2005, 115–116). Epäsuoria merkkejä eruskoulutuksen piirissä tapahtuvasta syrjinnästä ja epätasa-arvoisuudesta ovat muun muassa ”maahanmuuttajaoppilaiden” ja ”suomalaisten” väliset erot koulumenestyksessä ja koulun keskeyttäneiden määrässä, joidenkin etnisten ryhmien yliedustus erityisopetuksessa tai aliedustus perusasteen jälkeiseen koulutukseen hakeutumisessa ja pääsyssä (Lepola, Joronen & Aaltonen 2007, 137).

Sekä maahanmuuttopoliittiset asiakirjat että uusi kansalaisuuslaki velvoittavat kasvattajia ja kouluttajia miettimään, millaiseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen maahanmuuttajat kasvavat. Osallisuutta yhteiskuntaelämän eri osa-alueilla on pidetty valmistautumisena ”aktiiviseen kansalaisuuteen”, jolloin yhdeksi koulutusjärjestelmän keskeisimmäksi haasteeksi on asetettu maahanmuuttajien saaminen aktiivisen kansalaisuuden ja työvoiman piiriin. (Pitkänen 2005, 3.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on alusta alkaen korostettu maahanmuuttajaoppilaiden oikeutta kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi (Ikonen 2007, 46). Nyt 2000-luvulla maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen tavoitteeksi on kirjattu valmius toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (OPH 2005, 3; OPM 2007b, 14). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tulee:

tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi (POPS 2004, 36).

Tämä opetussuunnitelman lausuma on linjassa maahanmuuttopoliittisen kotouttamispolitiikan kanssa, jonka mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen

tavoitteeksi asetettu aktiivinen ja tasapainoinen jäsenyys. Siitä, miten ja missä määrin ”omaan kulttuuriin” kasvamista tuetaan, ei kuitenkaan asiakirjassa puhuta (ks. myös Lepola 2000, 378). Oman kulttuuripiirin ja suomalaisen yhteiskunnan tasapainoinen jäsenyys sisältää käsityksen kulttuureista toisistaan erillisinä (vrt. Yuval-Davis 1997, 41). Erillisyydestä ja maahanmuuttajaoppilaista yhtenäisenä ”ryhmänä” kertoo myös tämä opetusministeriön maahanmuuttopoliittinen linjaus (2003, 22), jonka mukaan:

Opettajien peruskoulutukseen sisällytetään kaikille yhteinen maahanmuuttajia, heidän kulttuuriaan sekä etnisiä suhteita ja ihmisoikeuksia käsittelevä opintokokonaisuus (OPM 2003, 22).

Opettajaksi opiskelevat tulee siis opetusministeriön linjauksen mukaan kouluttaa maahanmuuttajien ja *heidän kulttuurinsa* asiantuntijoiksi. Se, mitä tällä yhtenäisellä kaikkien ”maahanmuuttajien kulttuurilla” tarkoitetaan, ei kerrota. Poliittisissa keskusteluissa monikulttuurisuus muuttuu usein tavaksi hallinnoida kulttuurisesti erilaisiksi määriteltyjä. Näissä keskusteluissa ja toimintatavoissa korostuu kulttuurisen tietämyksen lisääminen, jotta ”etnisiä vähemmistöjä” voitaisiin ymmärtää paremmin. Samalla ajaudutaan kuvaamaan vähemmistöjä yhtäläisillä kulttuurisilla ominaisuuksilla, kuten tässä edellä esitettyssä opetusministeriön maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa.

## 2.4 Suvaitsevaisuuskasvatusta

Suvaitsevaisuutta ja myönteistä suhtautumista eri kulttuureihin korostetaan osana kaikkea opetusta (OPM 2004b, 27).

Koulutuspoliittisissa asiakirjoissa on 1990-luvulta lähtien korostettu suvaitsevaisuutta erilaisia kulttuuritaustoja kohtaan monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana (Lahelma 2001, 2). Virallinen vähemmistöpuhe on monelta osin poliittisesti korrektaa suvaitsevaisuuspuhetta, joka voi kuitenkin murtua nopeasti erilaisissa institutionaalisissa ja retorisisissa käytännöissä sekä arkisissa ihmisten välisissä kohtaamisissa (Harinen & Suurpää 2003, 9). Suvaitsevaisuuspuhe voidaan nähdä kansallisena käytäntönä, joka vahvistaa ajatusta maahanmuuttajista objektina ”meidän tilassamme” (Hage 2000, 90).

Suvaitsevaisuusajattelu ilmentää liberaalia monikulttuurisuuskäsitystä, joka on ollut yhtäältä yritys tunnustaa kulttuurinen monimuotoisuus, toisaalta yritys käsitellä niitä kohtaamisia, joissa totutut järjestykset ovat kyseenalaistuneet. Tasa-arvon näkökulmasta suvaitsevaisuusretoriikkaan perustuva monikulttuurisuus on kuitenkin ongelmallinen, koska siinä painottuu erityisesti ”muiden” suvaitseminen ja ajatus ”meistä” suvaitsoijoina (Gordon & Lahelma 2003a, 274). Suvaitsevaisuusajattelu paikantaa ”muut” toiminnan kohteeksi ja takaa näin valtaväestölle itsestään selvän valta-aseman (Lappalainen 2006a). Leena Suurpään (2002) mukaan suvaitsevaisuusajattelu sisältää jopa piilorasistinen sävyn: vieraan kulttuurin edustajat ovat valtakulttuurin hyväntahtoisuuden ja suvaitsevaisuuden vastaanottajia, ja siten riippuvuussuhteessa ja kiitollisuudenvelassa ”isännilleen”.

Erilaisten oppilaiden häivyttäminen opetussuunnitelma-asiakirjoista ei häivyttä heitä koulusta. Suvaitsevaisuusretoriikka muuttuu siirryttäessä kirjoitetuista koulutuspoliittisista asiakirjoista ja hallinnolliselta tasolta koulun todellisuuteen. Jos oppilaiden erilaisuutta ei oteta huomioon tietoisesti, se vaikuttaa kouluinstituution rakenteissa, prosesseissa ja kulttuureissa tiedostamattomana. Tällöin opetukseen ja oppimiseen sisältyy piilotettuja viestejä ”meistä” ja ”muista”. (Gordon & Lahelma 1992, 318.) Näin yhteiskunnassa vallitseva ”meidän” ja ”muiden” välinen dualistinen ja hierarkkinen vastakkainasettelu vaikuttaa, ja sitä myös luodaan, koulussa. Opetusministeriön maahanmuuttopoliittisten linjausten mukaan ”rasismin vastaista ja suvaitsevaisuutta edistävää toimintaa korostetaan osana opetusministeriön ja sen alaisen hallinnon toimintaa” (OPM 2003, 6). Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2004) rasismia tai rasisminvastaisuutta ei kuitenkaan mainita, vaikka opetusministeriön linjausten (2003, 33) ja valtioneuvoston tekemän periaatepäätöksen (1997) mukaan opetussuunnitelmia uudistettaessa ja vahvistettaessa on suvaitsevaisuuden lisäämistä, rasismin ehkäisyä ja uusien kulttuurien kohtaamista korostettava enemmän sekä varmistettava, että perusteet eivät sisällä rasismin mahdollistavia osioita. Käytännössä rasisminvastaisuutta ja suvaitsevaisuutta on kuitenkin mahdotonta toteuttaa samanaikaisesti, sillä rasisminvastaisuus tarkoittaa nimenomaan suvaitsevaisuusretoriikan

purkamista. Se, mitä opetusministeriö tällä ristiriitaisella linjauksellaan tarkoittaa, jääkin määrittelemättä.

Koulutuspolitiikka ei koostu pelkästään teksteistä, vaan myös arjen käytännöistä. Globaalit tendenssit tai kansalliset päätökset eivät koskaan toteudu suunnitellusti. Koulun toimijat tulkitsevat ja muuntavat koulutuspolitiikkaa omien lähtökohtiensa ja arjen kokemustensa mukaisesti (Middleton 1992). Tutkimuskoulussani tasapainoteltiin koulutuspoliittisten linjausten ja vaatimusten puitteissa, mutta etsittiin myös tapoja rakentaa koulujen omaa sisäistä mikropolitiikkaa. (Gordon & Lahelma 2004a, 69–70.) Palaan näihin kysymyksiin analyysissäni (luku 7). Tuon esiin, miten uusoikeistolaisen koulutuspolitiikan keskeiset teemat – valinnat, kilpailu ja yksilöllisyyden korostaminen – näkyvät sukupuolten ja etnisyyden välisissä suhteissa koulussa ja miten niiden pohjalta toistuu tai haastetaan yhteiskunnan sukupuolen ja etnisyyden mukaista segregoitumista. Aineistoni kautta näkyy myös, miten uusliberalismin rinnalla elävän uuskonservatiivisuuden (ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000) myötä tapahtuva paluu sukupuolten työnjaon ylläpitämiseen ilmenee koulussa. (Gordon & Lahelma 2004a, 72.) Vaikka koulutuspolitiikka ja käytännön toiminta eivät koskaan käykään täysin yksiin, se määrittää ja legitimoii koulutuksen sosiaalisia käytäntöjä (Goodson 1994, 14; Koski & Paju 1998, 4; Lappalainen 2002, 236).

### 3 Tutkimuksen teoreettinen tausta ja keskeiset käsitteet

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ja keskeiset käsitteet. Teoreettinen näkökulmani paikantuu feministiseen jälkikolonialistiseen teoriaan, jossa sellaiset käsitteet kuten kulttuuri, etnisyyys ja monikulttuurisuus tulevat problematisoiduiksi (Lappalainen 2006a, 9). Paikannan tutkimukseni myös feministiseen jälkistrukturalistiseen teoriaan ja sen tapaan problematisoida kieltä, rationaalisuutta, valtaa, tietoa ja totuutta (Adams St. Pierre 2000, 476). Tarkastelen tutkimuksessani myös ”eron politiikkaa” eli sitä, miten kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa käytännöissä tuotetaan eroja ja luokitusjärjestelmiä (West 1990, 19). Eron politiikkaan kuuluu myös esimerkiksi sukupuolta, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkaminen.

#### 3.1 Feministisiä näkökulmia maahanmuuttajuuden tutkimiseen

Jälkikolonialismi on monisyinen tutkimustraditio, jolla viitataan sekä siirtomaajärjestelmän purkautumiseen ja sen jälkeiseen aikaan että valtasuhteita käsittelevään tutkimusorientaatioon. Jälkikolonialistista teoriaa voi kuvata monitieteiseksi ja monimetodiseksi prosessiksi, jossa pyritään analysoimaan monenlaisia ajankohtaisia, kiistanalaisia ja traumaattisia ilmiöitä. Teoria asettaa kyseenalaiseksi länsimaisen liberaalin ja humanistisen universalismin sekä ne arvot, joihin kolonialismi kaikinensa perustui. Jälkikolonialistisissa teorioissa vallan ja alistettujen ryhmien väliset suhteet kuuluvat tutkimuksen keskiöön. Valtaa tarkastellaan tällöin nimenomaan ”vähemmistöjen” näkökulmasta ja tutkimuksissa otetaan, ainakin teorioissa, huomioon vallan epätasainen jakautuminen. Teoria on yhteydessä sellaisiin vallan ulottuvuuksiin kuten sukupuoli, luokka, etnisyyys ja ”rotu”. (Kuortti 2007.)

Jälkikolonialistisen tutkimuksen pyrkimyksenä on haastaa, purkaa ja uudelleen määritellä etnosentrismien ja erityisesti eurosentrismin eli Eurooppa-keskeisen maailmankuvan synnyttämä toiseus (Löytty 2005, 172; Kuortti 2007, 11). Nämä jälkikolonialistisen

suuntauksen piirissä tuotetut toiseutta käsittelevät keskustelut ovat inspiroineet tutkimustani monin tavoin. Ne ovat auttaneen analysoimaan esimerkiksi sitä, miten vallankäyttö ja erilaiset eronteon tavat kytkeytyvät toisiinsa, ja millaisten prosessien seurauksena essentiaalisena esitettyä, valta- ja alistussuhteisiin perustuvaa toiseutta tuotetaan. Representaatioin ja positioinnin huomioiminen on jälkikolonialistisen tutkimuksen perusedellytyksiä (Mattila & Vuola 2007, 214). Gayatri Chakravorty Spivakin (1990; 1993; 1996; 1999) alistettujen asemaa ja vastarinnan mahdollisuuksia käsittelevät tekstit ovat auttaneet ymmärtämään niitä monimutkaisia prosesseja ja tapoja, joilla alistetut yrittävät, voivat saada tai eivät saa ääntään kuuluviin (ks. myös Rastas 2007a, 48–49). Jälkikolonialistinen teoria on poliittisesti motivoitunutta ja sen ihanteellisena tavoitteena on erilaisten vääristymien purkaminen ja vääristävien representaatioiden mekanismien tunnistaminen (Kuortti 2007, 11, 14). Tarkastelen tutkimuksessani maahanmuuttajiksi nimeämistä (tai positioimista) vääristävänä vallankäytön mekanismina.

Suomessa jälkikolonialismin käsitteitä ja näkökulmia on hyödynnetty muun muassa etnisyyden, rasismia ja feministisen tutkimuksen parissa. Jälkikolonialistisen teorian soveltamista Suomen kontekstiin on pidetty ongelmallisena, ”toisaalta on syytä pohtia, miten teorian avulla voisi kriittisesti tutkia myös suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteita ja toimintaa” (Kuortti 2007, 14 Jauhiaista 1995, 63 siteeraten). Jälkikolonialistisen teorian sopivuutta suomalaiseen tutkimukseen voi perustella sillä, että Suomi on tahtomattaankin osa länsimais-kristillistä ja siten kolonialistista kulttuurihistoriaa. Suomalaisessa kulttuurissa on kuitenkin myös jotain partikulaarista, joka poikkeaa eurooppalaisesta yleiskuvasta. Kolonialismi ei esimerkiksi ole samalla tavoin osa kansallista omakuvaa kuten vaikkapa Isossa-Britanniassa tai Ranskassa. (Löytty 2005, 177.) Jälkikolonialistinen tutkimus auttaa kuitenkin näkemään sen, ettei Suomi(kaan) ole koskaan ollut sellainen muusta maailmasta ja sen vaikutteista irrallinen alue kuin mitä arkipuheissa usein annetaan ymmärtää (Rastas 2007a, 48).

Jälkikolonialistinen teoria feministiseen tutkimukseen yhdistyneenä on ollut vaikuttamassa siihen, että otollisena valtasuhteiden tutkimisen aloituspaikkana on pidetty



alistettujen kokemuksia. 1980-luvulla alkaneen feministisen jälkikolonialistisen kritiikin ensimmäinen tehtävä oli pinttyneen ”kolmannen maailman naisen” käsitteen purkaminen. ”Kolmannen maailman nainen” representoitui lähes poikkeuksetta sekä tutkimuksissa että julkisissa keskusteluissa varattomana, kouluttamattomana ja ulkopuolista apua tarvitsevana. Chandra Talpade Mohantyn jo klassikoksi muodostunut essee *Lännen silmien alla* (1988/1999) aloitti kehitysdiskurssien naiskuvien purkamisen aallon, joka jatkuu edelleen. (Hirsiäho 2007, 244.) Yhdysvalloissa feministinen jälkikolonialistinen teoria kehittyi erityisesti mustien naisten marginaalin ääneksi, jotta myös ”värillisten” naisten olemassaolo otettaisiin huomioon tutkimuksissa ja yhteiskunnassa laajemminkin. Näkökulma hahmottui puheeksi ja kysymyksiksi siitä, keitä marginaalin ”toiset” naiset ovat rodullistuneissa yhteiskunnissa. (Vuorela 1999, 17–18.) 2000-luvulla tarve totalisoivien naiskuvien purkamiseen ei ole hävinnyt ainakaan eurooppalaisista valtavirtamedioissa. ”Kolmannen maailman” tai ”värillisen” naisen paikan on perinyt pitkälti käsite ”musliminainen”, jonka kuvastoon liittyvät peittävä pukeutuminen, (kiihko)uskonnollisuus ja omistautuminen kodinhoidolle ja perheelle (Hirsiäho 2007, 244–245). Feministisissä jälkikolonialistisissa tutkimuksissa pääpaino ei ole kuitenkaan kaikille yhteisissä asiiasäällöissä tai poliittisissa agendoissa, vaan pikemminkin tietämisen tavoissa ja epistemologioissa. Olen etsinyt omaa feminististä jälkikolonialistista tietämisen tapaa tutustumalla muun muassa Gayatri Chakravorty Spivakin (1990; 1993; 1996; 1999), Avtar Brahmin (1994; 1996) ja Homi K. Bhabhan (1991; 1994) kirjoituksiin.

Tutkimustani on innoittanut myös feministinen jälkistrukturalistinen teoria ja sen tapa problematisoida kieltä, rationaalisuutta, valtaa, tietoa ja totuutta (Adams St. Pierre 2000, 476; ks. myös Aapola 1999; Mietola & Lappalainen 2006, 230). Feministisen jälkistrukturalistisen teorian keskeiset käsitteet ero, marginaalisuus, toiseus ja toimijuus ovat keskeisiä käsitteitä myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni keskeinen tehtävä on tehdä näkyväksi jälkistrukturalistiseen ”tapaan” näkyväksi merkitysten rakentumisen perustana olevaa dikotomista ajattelutapaa (Davies 1993; Adams St. Pierre 2000; Hakala 2007, 15–16). Tarkoitukseni on dekonstruoida ennen kaikkea suomalainen vs. maahanmuuttaja dikotomiaa ja sen luonnollisena pidettyä vastakkainasettelua. Lisäksi

tarkastelen eroja rakentavia ja ylläpitäviä puhetapoja sekä niitä diskursiivisia mekanismeja ja rakenteita, joilla eroa suomalaisiin ja maahanmuuttajiin koulussa tuotetaan ja luonnollistetaan. Paikannan tutkimukseni paikantumisen feministiseen jälkistrukturalistiseen teoriaan pohtimalla toiseutta ja päällekkäisiä subjektiviteetteja sekä purkamalla maahanmuuttajuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä kielellisiä valtarakenteita, dikotomioita ja essentialistista ajattelua. Koska vallan ja hallinnan kysymykset sisältyvät sekä feministiseen jälkistrukturalismiin että feministiseen jälkikolonialismiin soveltuvat ne yhdessä hyvin ”maahanmuuttajanuoria” ja erityisesti ”maahanmuuttajatyttöjä” käsittelevään tutkimukseen. Yhdessä luovat ne mahdollisuuksia kyseenalaistaa toisiinsa kytkeytyneiden alistamisen muotoja ja ristiriitoja.

### 3.2 Erojen tarkastelua: Sukupuoli, kulttuuri, etnisyys ja ”rotu”

Olen kiinnostunut tutkimuksessani tavoista, joilla sukupuoli, kulttuuri, etnisyys ja ”rotu” kietoutuvat toisiinsa. Feministisissä jälkikolonialistisissa keskusteluissa eroja on pohdittu liikkuvina, toisiinsa kietoutuneina ja tuotettuina (Keskitalo-Foley 2005, 1–7). Esimerkiksi Avtar Brah (1996, 117) lähestyy kysymystä erosta kokemuksena, sosiaalisena suhteena, subjektiviteettina ja identiteettinä. Sverker Lindbladin ja Thomas Popkewitzin (2003) mukaan erot ja kategoriat, joilla ihmisiä luokitellaan, rakentuvat globaalisti, mutta ilmenevät paikallisesti (Gordon & Lahelma 2004a, 69). Siten esimerkiksi ”meitä” ja ”muita”, ”suomalaisia” ja ”maahanmuuttajia” määrittelevät globaalit luokittelut rakentavat myös sitä todellisuutta, joka näyttäytyy yksittäisissä kouluissa ja luokissa oppilaiden eroina ja eriarvoisuutena.

Kulttuuri ja kulttuuri erot tulkitaan tyypillisesti muuttumattomina, irrallisina, sisäisesti yhtenäisinä ja selvärajaisina kokonaisuuksina. Ja kulttuurilla viitataan ihmisten arkisiin käytäntöihin, kuten ruokaan ja juomaan, pukeutumiseen ja musiikkiin, toisaalta vähemmän näkyviin asioihin, kuten arvoihin ja normeihin sekä käsityksiin esimerkiksi sukupuolesta ja perheestä. Kulttuurin ajatellaan jäsentävän ja määrittävän ihmisten jokapäiväistä elämää ja tapaa katsoa maailmaa. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 26.)

Stuart Hall (1999, 55) korostaa puolestaan, että kulttuurit voidaan ajatella erilaisten kohtaamisten, vieraiden vaikutusten omaksumisen ja erilaisten sekoittumisten tuloksena, vuorovaikutuksellisina ja prosessinomaisina systeemeinä. Tällöin kulttuurin ei ajatella siirtyvän verenperintönä ja muuttumattomana sukupolvelta toiselle, vaan yksilöt muokkaavat kulttuuriaan eri tilanteissa ja erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Kulttuuri ei siten tarjoa valmista käsikirjoitusta elämästä, vaan joustavia tulkintamalleja elämäntavoista. Sosiaalinen tausta, ikä ja sukupuoli vaikuttavat siihen, miten yksilöt jäsentävät kulttuuriaan. (Brah 1996; Yuval-Davis 1997; Phoenix 1997; Hall 2003, 249.)

Kuten kulttuuri myös etnisyyttä ymmärretään usein luonnolliseksi, käyttäytymistä selittäväksi tekijäksi ja kulttuurisia eroja korostavaksi luokittelujärjestelmäksi. ”Etnisten ryhmien” käyttäytymistä selitetään usein heidän kulttuurillaan ja/tai etnisyydellään. (Huttunen 2005, 118–120; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 26.) Etnisyyden ja kulttuurin käsitteiden avulla puhutaan myös ryhmien välisistä suhteista, kuten maahanmuuttajien suhteesta suomalaisiin. Etnisyyttä myös eksotisoidaan arkipuheessa keskusteltaessa esimerkiksi etnisestä musiikista tai etnisistä kulttuureista. Tällaiset etnisyyden representaatiot voivat hyvästä tarkoituksestaan huolimatta vahvistaa alistavia ja toiseuttavia näkemyksiä ”etnisistä” kulttuureista ja niihin etnisiksi määritellyistä ihmisistä sekä vähätellä rakenteellista eriarvoisuutta. Suomalaisen hyvinvointivaltion kontekstissa etnisyyttä ja kulttuurierot esiintyvät usein myös hallittavina ja kontrolloitavina, potentiaalisten konfliktien aiheuttajina. Etnisyys nousee esimerkiksi uutisissa esiin sotien, kriisien ja yhteenottojen määrittäjänä, jolloin pelkkä etnisiksi nimettyjen ryhmien läsnäolo ja rinnakkaiselo ”meidän” kanssa esitetään konfliktien syynä. (Horsti 2005, 275; Huttunen 2005, 119–120.) Etnisyys on siten poliittinen prosessi, joka määrittelee kollektiviteetin jakaen maailma ”meihin” ja ”muihin” (Yuval-Davis 1997, 44).

Myös ”rotu” ja rodullistaminen ovat tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteellisiä välineitä, vaikka ne tulevat hieman eri teoriaperinteistä kuin kulttuuri ja etnisyyttä. Jälkikolonialistisissa teorioissa on puhuttu nimenomaan ”rodusta” kulttuurin ja etnisyyden sijaan, osittain siksi, että ”rodun” käsitteessä valtaerot tulevat selkeämmin näkyviin. Käytän kirjoitustapaa ”rotu” korostaakseni, että ymmärrän sanan viittaavan

sosiaalisissa käytännöissä rakentuviin kategorioihin eikä biologisesti määräytyviin ryhmiin. Käsitteen ympärille lisätyt lainausmerkit kertovat, ettei ”rotuja” ole oikeasti olemassa, mutta koska ihmiset merkityksellistävät ihonväriä ja muita ulkoisia ominaisuuksia sosiaalisissa käytännöissä, on ulkoisiin ominaisuuksiin perustuvasta erottelusta puhuttava jollakin tavoin. (Huttunen 2002, 103–104.) ”Rodun” käsitteen on ajateltu yhtäältä uusintavan ja ylläpitävän sosiaalista jakoa tuottavia kategorioita (esim. Gilroy 2000), toisaalta käsitteen käyttöä on puolusteltu toteamalla, että ”rodullistettujen” aseman parantaminen edellyttää ryhmien nimeämistä ja tiedon keräämistä heidän asemastaan yhteiskunnassa (Kertzel & Arel 2002, 4; Gillborn 1995). Suomessa, jossa ”rodusta” puhuminen on katsottu usein epäkorrektiksi, rodullistavaa kategorisointia tuotetaan paljon niin sanottujen etnonymien, kuten etninen, ulkomaalainen ja maahanmuuttaja, avulla (Rastas 2005).

Käytän tutkimuksessani pääasiassa kuitenkin ”rodun” sijaan sanajohdosta ”rodullistettu” painottaakseni sitä, että ”rodussa” on kyse ajassa ja paikassa muuntuvista prosesseista (Tuori 2007, 157). Rodullistamisen termillä viitataan prosessiin, jossa ulkoisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin liitetään muita ominaisuuksia, kuten kyvykkyyttä tai kyvyttömyyttä. Rodullistaminen yhdistää toisiinsa kuulumattomia asioita ja tuottaa ”rodun” yhteyden luontoon kuuluvana, biologisena ja siten muuttumattomana. (Huttunen 2002, 104–105.) Rodullistaminen onkin yksi voimallisimpia toiseuttamisen muotoja esimerkiksi eksotisoinnin ja stereotyyppittelyn muodossa (Löytty 2005, 91).

Maahanmuuttajien kuuluminen suomalaiseen yhteiskuntaan kyseenalaistetaan sekä avoimen rasistisin perustein että vetoamalla esimerkiksi kansalaisuuden puuttumiseen tai viittaamalla kulttuurieroihin. Kun tietyt yhteiskuntaan kuulumisen kriteerit, kuten kansalaisuus, suomalaiseen kulttuuriin kasvaminen ja suomen kielen hallinta täyttyvät, mutta ympäristö siitä huolimatta kyseenalaistaa yhteiskuntaan kuulumisen, on selityksiä etsittävä rasismia synnyttävistä, eroja essentialisoivista käytännöistä ja diskursseista. Tällaisia diskursseja ja käytäntöjä voidaan nimetä ja analysoida rodullistamisen käsitteen kautta. Rodullistetuissa diskursseissa poikkeaviksi nähdyt joutuvat neuvottelemaan

”poikkeavuutensa” merkityksistä, silloinkin, kun he itse mieluiten sulautuisivat joukkoon (Rastas 2004).

### 3.3 Toiseus ja toiseuttaminen

Jäsennän tutkimuksessani suhdetta tutun ja vieraan, normin ja poikkeuksen välillä toiseuden käsitteen kautta. Tarkastelen sen avulla valtasuhdetta, jossa maahanmuuttajiksi nimetyt ymmärretään paitsi erilaisiksi, myös alemmiksi, jonka seurauksena on arvottava hierarkia. (Löytty 2005, 162–163.) Toiseus saa merkityksensä sen kautta, että on olemassa jotakin, joka määrittyy ”ensimmäiseksi” ja päinvastoin. Toiseus ja ”toiset” rakentuvat siten erojen ja erilaisuuden kautta ulkopuolisiksi suhteessa ”meihin”. Erilaisuuden korostaminen marginalisoi, syrjäyttää ja sulkee ”toiset” ulos ”meidän tilastamme”, jossa ”toinen” esitetään niin erilaisena ja uhkaavana, että yhdessä eläminen saadaan vaikuttamaan mahdottomalta. (Hall 1999; Pietikäinen 2002, 245.)

Kulttuurieroista puhuminen on yksi keskeisistä toiseuttamisen tavoista, joilla tuotetaan hierarkkisia valtasuhteita. Kulttuurierojen avulla pidetään yllä muun muassa historiassa tuotettua eroa länsimaiden ja muuna maailman välillä (esim. Said 2007). Tämä jyrkkä vastakkainasettelu on ruokkinut kiihkonationalismia ja rasismia (Pietikäinen 2002, 245). Toiseus arvioidaan usein ulkoisten tekijöiden perusteella, jolloin ”toiseksi” määrittelemiseen riittää pelkkä ihonväri, kasvopiirteet tai vaikkapa hiusrakenne (Mirza 2006; Rastas 2002). Toisin sanoen, pelkkä ulkonäkö voi määrittää sen, kuka kuuluu ”meihin”, kuka ”muihin”. Toiseuttamisen paikalleen jähmettävä ja moninaisuutta yksinkertaistava luonne näkyy selvästi silloin, kun julkisissa keskusteluissa puhutaan maahanmuuttajista. Siitä huolimatta, että kyse on hyvin heterogeenisestä ryhmästä, maahanmuuttajiksi määrittäminen häivyttää helposti yksilöllisyyden ja ”kategoriaan varastoituva tieto saa kaikki maahanmuuttajat näyttämään samankaltaisilta, kasvottomilta” (Huttunen 2004, 138).

Toiseuden ja toiseuttamisen käsitteiden käytöllä on kuitenkin kääntöpuolensa. Niiden käyttämisen vaarana on, että idea toisilleen vastakkaisista ryhmistä uusintaa kahtiajakautunutta, mustavalkoista maailmankuvaa (vrt. Brah 1996, 184). Kun tarkastelun huomio kohdistuu vain kahteen toisensa määrittävään luokkaan, saattaa tutkimuksessa jäädä huomaamatta, että asiaan liittyy vielä muita tekijöitä, joiden sivuuttaminen vääristää havaintoja. Kun puhutaan esimerkiksi suomalaisista ja maahanmuuttajista oletetaan helposti, että dikotomia kattaa koko puheena olevan joukon. Kaikki eivät kuitenkaan kuulu itsestään selvästi kumpaankaan ryhmään. On sellaisia, jotka tulkitsevat itsensä sekä suomalaisiksi että maahanmuuttajiksi, sekä niitä, jotka eivät tunne kuuluvansa kumpaankaan. Pitäytyminen dikotomisessa mallissa saattaa pahimmassa tapauksessa uusintaa vastakkainasetteluihin perustuvaa maailmankuvaa. Toiseuden käsitettä käytettäessä on siis syytä pitää mielessä, että yhtä korostaessaan (esimerkiksi ”rotua”) se saattaa häivyttää näkyvistä muita yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavia asioita (kuten sukupuolta). Sellaisella tavoin tutkimuksessa on syytä korostaa ”sellaisten identiteettien kuin ’rodun’, seksuaalisen suuntautuneisuuden ja yhteiskunnallisen aseman yhteisvaikutusta ja ristivetoisuutta” (Rantonen 2000, 196–197). Sillä ilman ristivetoisuuden tarkastelua, alistuksen eri muotojen päällekkäisyys saattaa peittyä näkyvistä.

Tutkimuskäsitteenä toiseus on kuitenkin hedelmällinen lähtökohta nimenomaan valtasuhteiden tunnistamiseksi, vaikka se ei missään tapauksessa tavoita sitä kompleksista todellisuutta, jota sen avulla usein yritetään selittää. Jos toiseuden käsitettä käytetään huolellisesti analyysin välineenä, sen avulla voidaan muuttaa eriarvoisuutta tuottavia toiminta- ja esitystapoja (Löytty 2005, 181). Kun analyysin lähtökohdaksi otetaan toiseuden sijaan erilaisuus, maailma ei jakaannukaan niin helposti ”yksiin” ja ”toisiin”. Erilaisuudesta puhuminen paljastaa toiseutta helpommin sen, että myös ”me” koostuu keskenään erilaisista ihmisistä (Löytty 2005, 182). Sara Ahmedin (2000a, 144–145) mukaan toiseuden kohtaamista tulee tarkastella aina partikulaarisena tapahtumana. On siis kysyttävä, missä ja miksi joku määrittyy ”toiseksi”. Täten esimerkiksi oletus ”maahanmuuttajanuorten” toiseudesta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kytkettävä siihen koulutuspoliittiseen diskurssiin, jonka seurauksena jotkut oppilaat

nimetään maahanmuuttajaoppilaksi – ja siis normista poikkeaviksi. Maahanmuuttajaoppilaiden ”ryhmän” määrittämisen jälkeen on vielä tarkennettava yksityiskohtiin, sillä tämä ”ryhmä” ei ole homogeeninen kokonaisuus, johon koulutuspoliittisessa puheessa saatetaan kuitenkin viitata (ks. luku 2).

Toiseuden käsitettä käyttäessäni ja monikulttuurisuutta sen kautta tarkastellessani minun on varottava jäsentämästä eroja niin, että ainoaksi esiin piirtyväksi eroksi jää ”maahanmuuttajien” poikkeaminen suomalaisista. Nykykielessä monikulttuurisuudella viitataan usein lähinnä ”toisiin” eikä ”meihin” ja ”meidän” keskinäisiin eroavaisuuksiin. Kun monikulttuurisuus määritellään ainoastaan viime vuosikymmeninä Suomeen muuttaneiden ”toisten” tuliaiseksi, oletetaan samalla, että sitä ennen Suomessa olisi vallinnut täydellinen yhtenäiskulttuuri. Mutta jos suomalainen kulttuuri tunnustetaan jo lähtökohtaisesti monikulttuuriseksi, muualta viime aikoina saapuneet eivät näytäkään enää niin poikkeavilta. (Löytty 2004, 224–225; Löytty 2005, 182.)

### 3.4 Valta, nimeäminen ja toimijuus

Kysymys vallasta nousee tutkimuksessani esiin nimeämisen kautta. Valta on yhteydessä myös toimijuuteen eli siihen, mitä teemme, miten reagoimme ja/tai miten toimimme missäkin tilanteessa (Holland ym. 1998, 24–25). Olen kiinnostunut tutkimuksessani siitä, miten maahanmuuttajiksi nimetyt tytöt ja pojat positioituvat tilanteisesti, miten he käyttävät valtaa, valtaistuvat ja toimivat koulussa. Tarkastelen tutkimuksessani toimijuutta ja valtaa erityisesti tilanteisena ja paikallisena. Toisin sanoen, tarkastelen sitä, miten valta tulee näkyväksi tietyissä tilanteissa koulussa sekä sitä, miten osapuolet rakentavat ja purkavat valtasuhteita, jotka liittyvät etnisyyden ohella sukupuoleen (ks. Kenway ym. 1998, 98; Aaltonen 2006, 53–54).

Tuula Gordon (2005, 115) viittaa toimijuuden käsitteellä ”yksilöiden kapasiteettiin tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä, jolloin käsite sisältää vivahteita vaikutuksesta ja voimasta”. Gordonin (2005, 117) mukaan myöhäismoderneissa kulttuurisesti ja taloudellisesti

uusoiikeistolaisissa yhteiskunnissa korostetaan refleksiivistä ”itsen” projektia, joka on ikään kuin irrallaan poliittisista, sosiaalisista ja kulttuurisista suhteista. Itsen projektiin liittyy ajatus, että ihmiset ovat sitä, miksi he itseään muokkaavat. Tällaisissa käsityksissä toimijuus on vapautettu rakenteista ja niiden rajoittavista, eriarvoistavista järjestyksistä (Adkins 2000), joissa joillakin on enemmän mahdollisuuksia rakentaa omaa toimijuuttaan kuin toisilla. Individualismia korostettaessa jokainen tuottaa oman tulevaisuutensa ja kantaa siten myös vastuun.

Toimijuutta tarkasteltaessa voidaan korostaa vastarinnan mahdollisuuksia ja nähdä esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset tytöt ja pojat sekä yksilöllisinä että kollektiivisinä toimijoina. Viittaa käsitteellä toimijuus siten myös selviytymiskeinoihin ja vastastrategioihin. Vaikka selviytymisstrategia analyyseilla voi ajatella olevan nuoria valtaistava tavoite, liittyy käsitteen käyttöön myös hankaluuksia. Esimerkiksi neuvokkuutta korostava selviytymisstrategia yleispätevänä käsitteenä jättää vähän tilaa neuvottomuuden mahdollisuudelle tai sille, että esimerkiksi rasistinen toiminta ei olisi tietoista tai harkittua (ks. Korhonen & Kuusi 2003, 43). Kyvykkyyden, jämäkkyuden tai nokkeluuden korostaminen rasismia kohdatessa voi kääntyä itseään vastaan siinä mielessä, että siitä tulee uusi vaatimus, joka kaikkien rasismia kohdanneiden on täytettävä (vrt. Aaltonen 2006, 49–50). Käyttäessäni toimijuuden käsitettä pyrin huomioimaan sekä toimijuuden mahdollisuuksia että rajoituksia. Lähtökohtani on siis se, että maahanmuuttajiksi nimetyt nuoret ovat toimijoita, mutta heidän toimijuutensa ja toimijuuden tuntoonsa vaikuttavat sekä tilanteiset tekijät että materiaaliset ja sosiaaliset positiot (ks. Wyn & White 1997, 142; Aaltonen 2006, 50 mukaan).

Nimeämisellä on merkitystä toimijuuden mahdollisuuksien kannalta, sillä se voi sekä kannustaa että tukahduttaa toimijuutta (Jeffner 1997, 238–239; Aaltonen 2006, 47 mukaan). Nimeämistä eli ryhmien ja yksilöiden määrittelyä voi ajatella keskeisenä vallankäytön muotona (Wilton 1996, 128; Dworkin 1981, 17–18; Aaltonen 2006, 47 mukaan). Maahanmuuttajiksi nimeämisessä on näin ollen kysymys ”meidän” ja ”muiden” välisestä epätasa-arvoisesta valtasuhteesta. Samalla, kun toisia nimetään kuuluvaksi suomalaisiin, toisia työnnetään ja rajataan suomalaisuuden ulkopuolelle (ks. Lepola



2000). Tällaista rajantekoa on luonnehdittu stereotyyppisten ja hegemonisten ”me” ja ”muut” kuvien tuottamiseksi (Åkerström 2002; Thorne 1993; Aaltonen 2006).

### 3.5 Monikulttuurisuus ja rasismi

Ajattelen, että kielellä on keskeinen merkitys siinä, millaiseksi maailma nähdään. Siten sillä, keskitytäänkö monikulttuurisuudesta puhuttaessa etnisiin vai kulttuurieroihin, keskustellaanko erilaisuudesta vai toiseudesta, puolustetaanko suvaitsevaisuutta vai vastustetaanko rasismia, on käytännössä suurikin ero. Käsitteet, joita keskusteluissa käytetään ohjaavat valintojamme ja vaikuttavat niistä tehtäviin johtopäätöksiin. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 18.) Monikulttuurisuuden käsitteen purkaminen erilaisiin diskursseihin on havainnollistanut sitä, miten erilaisista lähtökohdista monikulttuurisuuden ymmärtämisessä voidaan lähteä liikkeelle. Tuula Gordonin, Elina Lahelma ja Dennis Beachin (2003, 2) mukaan ihmisten ja tavaroiden lisäksi myös diskurssit kulkevat ylijärjestyksessä. Näin ajateltuna myös monikulttuurisuusdiskurssit rakentuvat globaalisti, mutta ilmenevät paikallisesti, tietyn maan historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaan (Hall 1999; 2003; Lindblad & Popkewitz 2003). Täten tapoihin puhua monikulttuurisuudesta tämän päivän Suomessa ovat vaikuttaneet esimerkiksi etniseksi puhutut maailman poliittiset tapahtumat, kuten syyskuun 11. terroriiskut tai Ranskan lähiöiden ”etniset” levottomuudet (Mervola 2005; Bouzar 2006; Yuval-Davis ym. 2005). Monikulttuurisuutta määriteltäessä on siis huomioitava ylijärjestyksen diskurssien lisäksi se paikallinen konteksti, jossa käsitettä käytetään, sillä monikulttuurisuuksilla on aikaan ja paikkaan sidotut ilmenemismuotonsa (Gillborn 1995; Hall 2003; Rastas 2005b, 79; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 18–19).

Useimmat monikulttuurisuusdiskurssit kuvaavat monikulttuurisuutta erilaisten kulttuurien läsnäololla ja rinnakkaisuudella. Monikulttuurisuus ajatellaan tällöin ”mosaiikkina”, rinnakkain elävinä monina kulttuuritaustoiltaan toisistaan poikkeavina ihmisryhminä (May 1999; Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20; Honkasalo & Souto 2007). Kulttuurieroja korostavia tapoja puhua monikulttuurisuudesta on kutsuttu

esimerkiksi konservatiiviseksi, kaupalliseksi, liberaaliksi ja hallinnalliseksi monikulttuurisuudeksi. *Konservatiivisessa* monikulttuurisuusdiskurssissa erilaisuus ja erojen hierarkkinen järjestys selitetään oletettujen kulttuurierojen kautta (McLaren 1994, 47–48). Näitä vieraan figuureita vaaditaan sopeutumaan enemmistön tapoihin. *Kaupallinen* monikulttuurisuus korostaa puolestaan yksilön vapautta ja olettaa, että erojen tuomat ongelmat voidaan ratkaista kulutuksen kautta. Kukin yksilö voi valita ”monikulttuurisuuden supermarketista” oman yksilöllisen identiteettinsä ja muuttaa sitä kun ja kuten haluaa. (Hall 2003, 235). *Hallinnallinen* monikulttuurisuus lähtee pluralistisesta ajatuksesta, että yhteiskunta rakentuu erilaisista kulttuurisista ryhmistä. Valtaapitävien tehtäväksi nähdään monikulttuurisuuden ja kulttuurien hallinnointi, keskuksen etujen mukaisesti, yhteiskuntarauhan säilyttämiseksi. Hallinnoitu monikulttuurisuus on asetelmiltaan hierarkkinen: yksi kulttuuri hallinnoi omien etujensa nimissä muita kulttuureja. (Horsti 2005, 186–187.) *Liberaali* monikulttuurisuus perustuu puolestaan ajatukseen universaalista kansalaisuudesta, jossa ryhmiin erottautuminen ei ole toivottavaa. Erilaisuus ja partikulaariset käytännöt kuuluvat siten yksityisen elämän piiriin. Liberaali monikulttuurisuus on universaalialia humanismia, joka eksotisoi erilaisuutta häivyttäen erot ja erilaisuuden universalismiinsa. (McLennan 2001, 296; McLaren 1994, 51). Floya Anthias ja Cathie Lloyd (2002, 12) viittaavat liberaalilla monikulttuurisuudella puhetapaan, jonka mukaan kansallisvaltion sisällä valtaväestöllä on itsestään selvä ja kyseenalaistamaton oikeus määritellä ehdot vähemmistöjen osallisuudelle. *Kriittinen* tai *vallankumouksellinen* monikulttuurisuus kohdistaa huomionsa, toisin kuin edellä mainitut diskurssit, eriarvoisuuteen ja pyrkii haastamaan muiden monikulttuurisuusdiskurssien muodot korostaen vallan ja resurssien uudelleenjakamisen politiikkaa (Horsti 2005, 186–187). Myös kriittistä monikulttuurisuusdiskurssia kohtaan on esitetty kritiikkiä, sillä monikulttuurisuusajattelun, oli sen taustalla sitten ajatus kulttuurieroista tai eriarvoisuudesta, on nähty olevan ristiriidassa rasisminvastaisen ajattelun kanssa (ks. esim. Gillborn 2005).

Kuten monikulttuurisuus myös rasismi ilmenee ja saa omat erityispiirteensä aina jossakin tietyssä sosiaalisessa, taloudellisessa ja poliittisessä kontekstissa. Rasismia käsitettä käytettäessä on huomioitava paitsi sen historiallisuus, myös vallitsevat yhteiskunnalliset

suhteet. Rasismien diskursiivista luonnetta on korostettu erityisesti kulttuurintutkimuksen alueella (Gilroy 2000; Hall 1999), joiden mukaan myös rasismista voitaisiin puhua monikulttuurisuuden tapaan monina diskursseina. Diskursiivista luonnetta korostettaessa rasismiksi tulkitaan myös toiseutta tuottavia ja jotkut ihmiset poissulkevia sekä eroja luonnollistavia ja olemuksellisia eli essentialisoivia ajatusmalleja ja puhetapoja (Rastas 2004, 37). Näin ajateltuna rasismi on sosiaalinen ja diskursiivinen kenttä, joka ei suinkaan kohtele kaikkia ”toisia” samalla tavoin, vaan tarjoaa eri ryhmille ja kansoille erilaisia positioita (Anthias & Yuval-Davis 1992, 155–156; Brah 1996; Rattansi 1994).

Feministinen jälkikolonialistinen tutkimus on tuonut rasismien tutkimiseen uusia näkökulmia ja suuntauksia herättelemällä keskustelua muun muassa tutkimuksen poliittisista ulottuvuuksista, kysymyksistä sukupuolen ja ”rodun” yhteen kietoutumisesta sekä ruumiillisuuden merkityksestä (esim. Rattansi 1994; Ahmed 2000a; Bhavnani 2001; Vuorela 1999; hooks 1994; Mirza 1992). Lisäksi se on tuonut esille uusia tapoja tarkastella eroja ja erojen tuottamista. Feministisen jälkikolonialistisen teorian näkökulmasta rasismi rakentuu epätasa-arvoisille valtasuhteille samalla uusintaen ja tuottaen niitä. Pelkkä erojen toteaminen ei siis ole vielä rasismia eikä kaikkea syrjintää ja epätasa-arvoa tule tästä syystä nimetä rasismiksi. Arkikielessä näkee usein käytettävän erilaisia ”rasismeja”, kuten käsitettä ”ikärasismi”, jota ei oikeastaan voi kuitenkaan olla olemassa. Rasismi nimittäin eroaa muista syrjintää ja valta- ja alistussuhteita tuottavista ilmiöistä siinä, että se keskeinen ero, jolla asioita perustellaan, on jäljitettävissä näkemyksiin ja väitteisiin ihmisroduista tai paikkoihinsa ja kulttuureihinsa sidotuista ihmisryhmistä. (Rastas 2007a, 12–13.) Floya Anthias ja Nira Yuval-Davis (1993, 19) toteavat, että rasismien taustalla on aina oletuksia, jotka nojaavat essentialistisiin eli olemuksellistaviin näkemyksiin ryhmien ja kansojen luonteesta ja laadusta sekä siitä, millä perusteella yksilöt noihin ryhmiin sijoittuvat.

Suomessa rasismi on ollut pitkään vaiettu aihe ja ”ilmiöistä, joista monissa muissa maissa on puhuttu rasismina, on Suomessa keskusteltu esimerkiksi syrjintänä, muukalaispelkona tai suvaitsemattomuutena” (Rastas 2005, 72; ks. myös Mietola 2001, 15). 1990-luvun ”kuumina vuosina” suomalaisten ja maahanmuuttajien väliset jännitteet ja rasismi nousi

kuitenkin suomalaisen kansainvälistymis- ja monikulttuuristumiskeskustelujen kestoaiheeksi. Jännitteitä tulkittiin lähinnä arjen hämmennyksen, tilataistelujen ja vieraan pelon näkökulmasta. (Keskisalo & Perho 2001.) Siitä huolimatta, että rasismi ei näytä poistuneen tai lieventyneen ihmisten välisistä suhteista, niitä muovaavista asenteista ja elämäkokemuksista (ks. esim. Harinen & Suurpää 2003; Hautaniemi 2004; Jaakkola 1999; 2005) esimerkiksi koulutuspoliittisissa asiakirjoissa ei mainita rasismia eikä rasisminvastaisuutta kasvatuksen lähtökohtana (ks. lisää luku 2).

Rasismien ja rasisminvastaisuuden näkymättömyyden julkisissa keskusteluissa voi tulkita johtuvan Suomessa, ja muissakin länsimaissa, mutta erityisesti pohjoismaissa, pyrkimyksistä ylläpitää ajatusta yhteiskunnan tasa-arvoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Rasismi sijoitetaan usein toiseen aikaan ja toiseen paikkaan, kuten Etelä-Afrikan apartheidiin tai 1930-luvun toisen maailmansodan natsismiin tai ääriryhmiin, kuten uusnatseihin ja tiettyjen kaupunkien ja lähiöiden syrjäytyneiden nuorten miesten ongelmaksi (Hällgren 2005, 322; Honkasalo 2003, 175; Keskisalo & Perho 2001, 77). Esimerkiksi suomalaisissa oppikirjoissa, rasismi voidaan mainita 1930-luvun natsi-Saksan yhteydessä, mutta ei tämänhetkisen suomalaisen kulttuurin piirteenä (Lahelma 2001, 2). Laajamittaisena ja huolestuttavana ilmiönä rasismi positioidaan suomalaisen nyky-yhteiskunnan ulkopuolelle (Mietola 2001, 15). Tällä tavoin suojellaan käsitystä suomalaisista moraalisenä, solidaarisena ja suvaitsevana kansana. Suomen, kuten muidenkin pohjoismaiden, omakuvaan kuuluu syrjimättömyys, demokraattisuus ja tasa-arvoisuus, jota ei haluta horjuttaa ajatuksella rasismista (ks. Hällgren 2005, 322). Suomi halutaan representoida suvaitsevana maana, jossa vähemmistöillä on hyvä asema (Mietola 2001, 16).

Kun rasismia lähdetään määrittelemään, määrittyy se usein lähinnä avoimeksi, tietoiseksi syrjinnäksi, rasistiseksi asenteiksi ja väkivallaksi (Rastas 2007a, 12). Rasismiksi voidaan kuitenkin luonnehtia myös ”sellaisia valta- ja alistussuhteita tuottavia ajattelu-, puhe- ja toimintatapoja, joissa jonkun yksilön tai ryhmän oletettu tai väitetty ominaisuus, olipa se biologinen tai kulttuurinen, esitetään olemukselliseksi ja muuttumattomaksi” (emt., 12). Näin ymmärrettynä, rasismia tämän päivän Suomessa voisi tarkastella käsitteen

kulttuurirasismi kautta. Kulttuurirasismissa halveksuntaa ”toista” kohtaan ei perustella valkoisen ”rodun” ylemmyydellä 1800-luvun imperialismien hengessä, vaan rasismi perustuu ajatukselle kulttuureista erilaisina ja erilaisuudessaan yhteen sopimattomina (Horsti 2005, 195). Kulttuurirasismien muodot ovat luonteeltaan symbolisia ja hienovaraisia ja siten diskursiivisia (van Dijk 2000, 34). Biologisen rodun sijaan kulttuurirasismissa vedotaan kulttuurieroihin tai eroihin etnisessä taustassa tai uskonnossa. Rasismi tällaisessa ”kulttuurisessa valepuvussa” (Mirza 2006, 151) on vaikea tunnista rasismiksi. Liittämällä ulkonäön ja kulttuurin toisiinsa jatketaan rasistisia, syrjiviä käytäntöjä vetoamalla kulttuuriseen erilaisuuteen biologisen rodun käsitteen sijaan (Anthias & Yuval-Davis 1993, 11).

Vaikka rasismi ilmenee useimmiten yksittäisten ihmisten toimintana, perustuu se valtaväestön valtaan ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Valtaväestölle arkipäivän rasistiset käytännöt ovat usein niin kiinteä ja ”näkymätön” osa elämän tavanomaista toimintaa ja kulttuuria, ettei niitä ja niiden rasistisuutta havaita. Rasistisiin käytäntöihin sosiaalistutaan kasvettaessa kulttuurin jäseniksi. Viime vuosina rasismien tutkimuksen kentällä onkin tuotettu keskustelua valkoisuuden tutkimuksesta (engl. *Whiteness studies*). Osalle suomalaisista valkoihoisuus tarkoittaa rodullistetuissa suhteissa etuoikeutetun asemaa, josta käsin on vaikeaa tunnistaa rasismia ja ymmärtää sen vaikutuksia niiden elämässä, jotka rasismi sulkee valkoisen suomalaisuuden ulkopuolelle. Siksi olisi ensiarvoisen tärkeää tarkastella tulevaisuudessa paitsi sitä, missä määrin valkoisuus suomalaisuuden mittarina alkaa muuttua ja murtua, myös sitä, milloin ja minkälaisiin asioihin yritykset horjuttaa ja kyseenalaistaa suomalaisen yhteiskunnan valkoisuutta yleisimmin törmäävät (Rastas 2007a, 133).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Kotitaloustunnilla. Opettaja poistuu hetkeksi luokasta. Dardan, Aram ja Toomas alkavat leikkiä keittiöveitsillä. Dardan huomaa, että kirjoitan.

*Dardan:* Älä nyt kirjota tätä sinne! Hei oikeesti!

Dardanin<sup>2</sup> yllä oleva huudahdus ”Älä nyt kirjota tätä sinne!” kertoo siitä vallasta, joka tutkijalla kaikesta ”vastaan vikuroimisesta” huolimatta kentällä on. Tärkeänä feministisen etnografian piirteenä voidaan nähdä kriittinen keskustelu suhteista kentällä sekä eettisen ja sen mitä tutkija tutkimukseensa kirjoittaa, tarkka pohdinta. Tutkijan tulee reflektoida muun muassa sitä, millaisten valtasuhteiden sisällä havainnointi ja haastattelu toteutuvat ja minkälaista kentällä muovautunut tieto tuolloin on (ks. Oinas 2004; Mietola 2007). Esittelen tässä luvussa tutkimukseni etnografista tutkimusotetta. Tämän jälkeen kuvailen tutkimusprosessini kulkua, esittelen tutkimusaineistoni, tutkimuskohteeni ja lopuksi tutkimuskysymykseni. Eettisyyden pohdintoihin paneudun lisää luvussa 8.

### 4.1 Mitä on (feministinen) etnografia?

Etnografioita on monenlaisia. Määriteltäessä etnografista lähestymistapaa tulee siis puhua etnografioista etnografian sijaan. Sirpa Lappalainen ja kumppanit (2007) ymmärtävät etnografian tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana eli metodologiana, jossa tutkija tekee näkyväksi käsitteellistyksensä sekä lähestymistapansa suhteessa valtakysymyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen (Skeggs 1997, 23). Etnografiaa on kuvattu myös kokemalla oppimiseksi, sillä tutkija elää arkipäivää tutkimansa yhteisön kanssa tietyn ajan tuottaen aineistoa havainnoimalla, haastattelemalla ja keskustelemalla. Oppimisen lisäksi etnografian voi ymmärtää lukemisena ja kirjoittamisena. (Rhedding-Jones 2005.) Etnografian voi ajatella myös eettisenä kohtaamisena, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan tutkimukseensa osallistuvia ihmisiä heidän tietämistään ja merkityksenantojaan

---

<sup>2</sup> Kaikki tutkimuksessani tästä eteenpäin esiintyvät tutkimuskoulun oppilaiden etunimet ja paikkojen nimet ovat peitenimiä anonymiteetin suojaamiseksi.

kunnioittaen ja tunnustaen samalla ettei heidän tietonsa voi koskaan olla täysin hänen tietoaan (Ahmed 2000b; Hakala & Hynninen 2007).

Yhteistä etnografioille on se, että tutkimusta tehdään ihmisten parissa ja kanssa, mitä erilaisimmissa yhteisöissä (Hakala & Hynninen 2007). Etnografinen tutkimus on aikaan, paikkaan, toimijoihin ja tilanteisiin sidottua tutkimusta, jolla on ominaista kohtuullisen kauan kestänyt kenttätyö, jonka aikana tutkija viettää mahdollisimman paljon aikaa tutkimuskohteessaan. Tutkimus toteutetaan niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät osallistumalla, havainnoimalla ja kokemalla (Atkinson ym. 2001, 4; Skeggs 2001, 426). Aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat etnografioissa limittäin ja alustavaa analyysia tehdään usein jo kentällä (Lappalainen 2007a, 13). Etnografinen tieto rakentuu siis vähitellen erilaisten kentän tapahtumien myötä. Analysointi ja tulkinta ovat tutkimusprosessissa jatkuvaa, uusiin kysymyksiin ja uusiin ihmettelyihin johtavaa. (Hakala & Hynninen 2007, 214.) Etnografista tutkimustani yhdistää suureen osaan suomalaisissa koulutusinstituutioissa tehtyihin etnografioihin kiinnostus eroista ja eriarvoisuudesta sekä pyrkimys kriittiseen yhteiskunta-analyysiin (Lahelma & Gordon 2007, 29). Myös tutkimukseni kontekstualisointi koulutuspolitiikkaan ja yhteiskunnan ja koulun kehitykseen yhdistää sitä muihin suomalaisiin kouluetnografioihin.

Mutta mikä tekee etnografiasta feminististä? Millaisin perustein tutkimukseni paikantuu nimenomaan feministiseksi etnografiseksi tutkimukseksi? Tarkastelen seuraavaksi niitä piirteitä, jotka luonnehtivat erityisesti feminististä näkökulmaa etnografisissa tutkimuksissa.

Feministisillä etnografioilla ei tarkoiteta pelkästään tyttöjen ja naisten nostamista tutkimuksen keskiöön (Lahelma & Gordon 2007, 22). Tutkimuksissa ollaan usein kiinnostuneita muistakin eron ulottuvuuksista sekä kokemuksista, toiminnasta, osallistumisesta ja subjektiviteeteista (Skeggs 2001). Elina Lahelman ja Tuula Gordonin (2007, 22) sanoin: ”feministit tekevät kriittistä etnografiaa, jossa korostuu erojen tutkimus”. Feministisen etnografian määrittelyn tekee hankalaksi se, että etnografian

sellaisenaan voidaan ymmärtää tarkoittavan eri asioita – sekä tietynlaista asennoitumista tutkimuksen tekoon, tutkimuksen tekemistä että sen kirjallisia tuotoksia. Siten feministisessä etnografiassa on kyse pikemminkin kokonaisvaltaisesta prosessista, jossa tutkija on koko tutkimuksenteon ajan herkkä omalle positiolleen. (Honkasalo, Marttila & Salovaara 2004.)

Beverly Skeggsille (1999, 33) etnografia on tapa nähdä toisin. Skeggs (2001, 429) liittää feministiseen etnografiaan kolme kriteeriä: refleksiivisyyden, sukupuolitietoisuuden ja fragmentaarisuuden. Tarja Tolosen ja Tarja Palmun (2007, 93) mukaan tämä merkitsee ”sukupuolen merkityksen huomioivaa, tarkoin argumentoitua ja monitahoista analyysia, joka ei kiinnitä tulkintaa, vaan jättää siihen huokoisuutta”. Kriittisenä tutkimuskäytäntönä feministisen etnografian tavoitteena onkin kyseenalaistaa itsestäänselvyksiä ja nähdä tuttu ”uusin silmin” (Delamont & Atkinson 1995; Gordon ym. 2007, 62). Kamala Visweswaran (1988) onkin ehdottanut, että feministinen etnografia voisi olla tapa rakentaa silta feministisen sitoutumisen ja tutkimuksen uudenlaisten kirjoittamisen tapojen välille. Feministisiin etnografioihin onkin kuulunut pohdintaa *toisin kirjoittamisen* mahdollisuudesta (ks. esim. Hakala 2007).

Feminististen etnografioiden kautta on onnistuttu tuomaan esille yleisiä kulttuurisia uskomuksia, käsityksiä ja toimijoita sekä piilossa olevaa ja/tai marginaalista sosiaalista todellisuutta (Mirza 2006, 138). Feminististen etnografioiden avulla on pyritty saamaan kuuluviin sellaisten ääniä, joiden tulkitaan muuten jäävän marginaaliin. Toisaalta on pohdittu sitä, onko ”äänen antaminen” loppujen lopuksi vain valtarakenteiden uusintamista. Olen pohtinut äänen antamista omassa tutkimuksessani muun muassa seuraavien kysymysten kautta: millaisia ongelmia ja mahdollisuuksia äänen antamiseen liittyy, millaisia vallankäytäntöjä äänen antamiseen liittyy maahanmuuttajuuden kontekstissa, uusintaako ajatus ”maahanmuuttajanuorille” äänen antavasta tutkijasta valtarakenteita ja perinteistä käsitystä tiedosta ja tietämisestä. Tutkijan tietäjän position ja valtarakenteiden purkaminen onkin kuulunut keskeisesti feministiseen etnografiaan. Sara Ahmed (2000b) on esittänyt, että valta tulisikin ymmärtää niin, että tutkija ei voi omalla toiminnallaan purkaa sitä valtaa, joka on tehnyt hänen olemisensa mahdolliseksi. Siten



ajatus marginaalin äänen esille tuomisesta muuttuu vähintäänkin ongelmalliseksi. Reetta Mietolan (2007, 162) tapaan ajattelen, ettei äänen antaminen ole mahdollista, mutta haastatteluja analysoitaessa on tärkeää huomioida se paikka yhteiskunnallisissa rakenteissa, josta puhetta tuotetaan. Äänen antamisen sijaan tarkoitukseni onkin nostaa esille tapoja, joilla maahanmuuttajataustaiset nuoret toimivat ja puhuvat koulun arjessa.

Keskeisiä etnografioita tutkimukseni kannalta ovat olleet erityisesti Suomessa tehdyt kouluetnografiat (esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000; Palmu 2003; Tolonen 2001; Lappalainen 2006a) sekä Isossa-Britanniassa tehdyt etnografiat afrokaribialaistaustaisten nuorten koulukokemuksista (esim. Gillborn 1995; Mirza 1992). Heidi Safia Mirzan tutkimus *Young, Female and Black* (1992) on vaikuttanut erityisesti siihen, miten olen lähtenyt tarkastelemaan tutkimukseni ”maahanmuuttajatyttöjen” toimijuutta ja toisen asteen koulutukseen hakeutumista.

#### 4.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Helsingin kaupungin kulttuurikeskus Caisassa keväällä 2006 järjestetty ”Kysy mitä kysyt” keskustelutilaisuus sai minut pohtimaan sitä, millaisia edellytyksiä eri positioista puhuvien äänen kuulumiselle ja kuuntelemiselle keskusteluissa monikulttuurisesta yhteiskunnasta Suomessa on. Keskustelutilaisuuden tavoitteena oli antaa yleisölle mahdollisuus esittää kysymyksiä maahanmuuttajataustaisille nuorille elämästä Suomessa. Tilaisuudessa oli muutama valmisteltu puheenvuoro, joiden jälkeen jatkettiin keskustelulla. Maahanmuuttajiksi nimeämisen problemaattisuus nousi illan keskeiseksi keskustelunaiheeksi. Maahanmuuttajataustaisten nuorten ja puheenvuoroja pitäneiden aikuisten kanta nimeämiseen oli selkeä: käsitettä ei pitäisi käyttää, ei varsinkaan niiden nuorten kohdalla, jotka ovat eläneet Suomessa koko ikänsä. Tilaisuuden jälkeen tarkensin tutkimusintressiäni ja päätin kohdistaa kiinnostukseni nimenomaan maahanmuuttaja käsitteeseen ja sen saamiin merkityksiin koulussa. Minua alkoi kiinnostaa erityisesti se, millaisia erontekoja nimeämisellä koulussa tuotettaisiin ja millaisia merkityksiä sillä nimetyt nuoret maahanmuuttajuudella antaisivat. Koin kiinnostavaksi myös sen, millaisia

merkityksiä maahanmuuttajuus saisi opettajien puheessa ja koulutuspoliittisissa asiakirjoissa, sillä käsitteen problemaattisuus valkeni minulle vasta Caisan tilaisuuden kautta – jääkö käsite problematisoimatta yleisemminkin. Tutkimusintressiäni ohjasi myös maahanmuuttajataustaisten nuorten saama negatiivinen julkisuus mediassa. Tarkastelin proseminaari-tutkimuksessani diskurssianalyttisen keinoin, millaisia diskursseja maahanmuuttajataustaisista nuorista luodaan Helsingin Sanomien uutisteksteissä. Kuva osoittautui ongelmalähtöiseksi, kielteisten uutisten saadessa huomattavasti enemmän palstatilaa kuin myönteisten. Myös Helsingin Sanomien verkkoarkistoon tekemäni haku keväällä 2006 vahvisti erityisesti ”maahanmuuttajatyöistä” kertovan uutisoinnin negatiivisuutta. Hakusana ”maahanmuuttajatyttö” tuotti suuren määrän uutisia kunniamurhista, pakkoavioliitoista ja ympärileikkauksista. Näiden keskustelujen herättelemänä, lähdin tavoittelemaan kentälle pääsyä.

#### 4.3 Kentän kuvailu

Aloitin neuvottelut kentälle pääsystä helmikuussa 2006. Hahmoteltuani tutkimukseni aihetta ja kysymyksiä otin yhteyttä kouluvirastoon löytääkseni kiinnostukseni kannalta sopivan koulun. Kerrottuaani tutkimusideastani – monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajuudesta yläkoulussa – sain virastosta muutaman ”maahanmuuttajakoulun”<sup>3</sup> yhteystiedot. Tämän jälkeen soitin koulujen rehtoreille ja kerroin tutkimussuunnitelmastani. Tähtitaivaan koulun rehtori totesi olevansa kiinnostunut tutkimuksestani, kunhan se ei olisi kvantitatiivinen kyselytutkimus opettajille. Sellaisiin he olivat liian väsyneitä lukuvuoden lopussa. Kerroin hänelle etnografisesta tutkimusotteesta, jonka jälkeen sovimme tapaamisajan. Tavattuamme muutama viikko myöhemmin rehtori vaikutti tyytyväiseltä kysymyksenasetteluihini ja suunnitelmaani tuottaa tutkimusaineistoa havainnoimalla ja haastatteleamalla. Tapaamisen yhteydessä tutustuimme koulurakennukseen ja pistäydyimme muutamassa luokassa.

---

<sup>3</sup> Kouluviraston työntekijän käyttämä termi.

Noin kaksi viikkoa tämän kentälle pääsyn jälkeen vierailin rehtorin kutsumana koulun opettajakunnan kevätkokouksessa. Jaoin opettajille tutkimussuunnitelmani, esittelin sen lyhyesti ja pyysin opettajilta kommentteja. Erästä opettajaa mietitytti tutkimukseni työotsikko ja siinä mainittu arjen tutkiminen. Opettajan mielestä kouluvuoden viimeisiä viikkoja ei voinut kutsua arjeksi, sillä silloin pidettiin enää vain vähän ”tavallista opetusta” ja arvosanatkin olisi jo annettu. Olen ottanut tutkimuksessani tämän kommentin huomioon ja arjen sijaan puhun koulun toiminnasta.

Kenttäjaksoni sijoittui siis kouluvuoden lopun lisäksi tutkimusluokan oppilaiden peruskouluajan viimeiselle kuukaudelle. Vietin koulussa tämän viimeisen kuukauden aikana kaiken kaikkiaan 16 päivää. Ensimmäisellä viikolla päivät olivat (ja ennen kaikkea tuntuivat) pitkiltä, tulin kouluun ennen kahdeksaa ja lähdin vasta neljän, joskus viidenkin aikaan. Omaa ja oppilaiden väsymystä toisena havainnointipäivänäni olen kuvannut kenttäpäiväkirjaani seuraavasti:

Äidinkielen aamutunti. Miten mua voi nukuttaa näin paljon?! Silmät ei vaan pysy auki. Tosi hyvä havainnoija... Opettaja pyytää lukemaan hiljaa mielessä Pentti Haanpään *Karavaania* vuodelta 1930. (Hetken päästä). Toomas nukkuu. Tiiu lukee jotain muuta. Mirjetakin taitaa nukkuu. Mua nukuttaa. Dardan mun edessä venyttelee ja kolauttaa mua päähän venytykselle. ”Sori.” Sen vatsa kurnii.

Kaiken aikaa en ollut yhtä väsynyt, mutta erityisesti aamutunneilla hereillä pysyminen hiljaisen työskentelyn aikana tuotti suuria vaikeuksia niin minulle kuin monille oppilaillekin. Kenttäjakson lopussa koulun työrytmi oli hyvin erilainen, päivät eivät olleet yhtä pitkiä ja ”tavallisen opetuksen” sijaan oppilaat työstivät erilaisia projekteja. Viimeisellä viikolla suuri osa ajastani kului haastattelujen tekemiseen, mutta ehdin seuraamaan projektien valmisteluja ja esimerkiksi katsomaan koulun kevätnäytelmää.

Koska peruskoulun yläkoulussa oppiaineita opettavat eri opettajat, suurin osa heistä ei tiennyt missä ja milloin olin koulussa. Tutkimusluokan oppilaat tarkkailivat sen sijaan läsnä- ja poissaolojani. Esimerkiksi osallistumiseni luokan kevätretkelle epäonnistui aikataulujen väärinkäsitysten vuoksi. Seuraavana päivänä useampi oppilas tuli

kyselemään missä olin ollut. Vaikka kenttäjaksoni kesti vain vajaan kuukauden, tuntui, että olin viimeisellä viikolla oppilaille jo ”itsestään selvä vieras”. En kuulunut arkeen, mutta minun oletettiin olevan läsnä.

Oleminen koulussa tuntui alusta asti mukavalta ja useimmiten helpolta. Kysyin jokaisen oppitunnin alussa opettajilta, saisinko tulla havainnoimaan heidän tunneilleen. Sain joka kerta myönteisen vastauksen: jotkut empivät aluksi, toiset naurahtivat ”totta kai”. Pyrin asettumaan luokkiin niin, että olin mahdollisimman vähän esillä. Tyhjä paikka löytyi usein luokan perältä. Pyrkimykseni olla mahdollisimman huomaamaton epäonnistui kuitenkin kerta toisensa jälkeen. Opettajat kävelivät lähes poikkeuksetta luokseni oppitunnin ”käynnistettyään” ja kyselivät esimerkiksi mitä mieltä olin koulusta, mitä kirjoitin muistikirjaani sekä merkkasinko oppilaiden poissaoloja.

Opettaja tulee kyselemään oppilaiden poissaoloista. Kysyy onko Sanna ollut paljon poissa muiden opettajien tunneilta. Vastaan, etten muista vielä kaikkia oppilaita nimeltä.

*Opettaja:* Joo, kato se on niin paljon poissa, ettet säkään oo nähny sitä.

Oppilaat kuuntelivat näitä keskusteluja tarkkaavaisesti ja koin ne epämiellyttävänä joutumisena opettajien ja oppilaiden välitilaan. Luotettavuuttani testattiin esimerkiksi kertomalla, ketkä aikoivat ”lintsata” seuraavalla tunnilla. Kun opettajat sitten kysyivät poissaolijoita, poissaolleiden syyksi huudettiin esimerkiksi hammaslääkäri tai tukiopetus. Tämän jälkeen huomasin joidenkin oppilaiden odottavan jännittyneinä, kertoisinko opettajille totuuden. Pysyin näissä tilanteissa hiljaa, sillä en ollut mielestäni velvollinen paljastamaan oppilaiden poissaolojen syitä. Kertomalla opettajille havainnoistani olisin rikkonut oppilaiden luottamuksen (ks. myös Gordon ym. 2007, 46). Näissä tilanteissa minut, ”näkyvätön tutkija”, nostettiin esille koulun tiloissa. Muistiinpanoni kiinnostivat myös oppilaita. He olivat erityisen kiinnostuneita siitä, mitä kirjoitin heistä eivätkä niinkään siitä mitä ajattelin koulusta. Albanialaistaustaiselle pojalle Dardanille se, millaisena hänet kuvaisin, näytti olevan erityisen tärkeää:

Välitunnilla. Istun aulassa ”ulkomaalaisten nurkassa”. Penkille viereeni ahtautuu joukko poikia vierekkäin ja sylikkäin. Joku kysyy tutkimuksestani, mm. keksinkö itse aiheen. Nahistelevat ja pelleilevät. Trang istuu Aramin sylissä, Aram pomputtaa tätä, pomputus muuttuu lopulta seksuaaliseksi pomputteluksi. Myös Dardan ja Jaakko halailevat. Dardan hätkähtää ja irrottaa otteensa Jaakosta huomattessaan, että kirjoitan muistiinpanoja.

*Dardan:* Hei! Ei meil oo ton Jaakon kaa mitään! Mul on tyttöystävä ja tollakin! Mä oon ainakin ihan heteroseksuaali.

Koen, että sukupuoli ja ikäni määrittivät sijoittumistani koulun tiloihin monella tapaa. Paikkani löytyi useammin oppilaiden tiloista kuin esimerkiksi opettajien huoneesta. Rehtori tarjosi minulle koulun avaimia, mutta kieltäydyin, sillä tavoittelin nimenomaan oppilaan paikkaa koulussa – yrittämättä kuitenkaan häivyttää aikuisuuttani sinänsä. Koulussa sattui kuitenkin hauskoja episodeja, kun minut paikannettiin oppilaaksi. Esimerkiksi eräät toisen asteen oppilaitoksen vierailijat luulivat minua yhdeksäsluokkalaiseksi ja kysyivät harkitsenko ammattikymppiä. Kiitin heitä esitteestä, jonka jälkeen esitin pyynnön saada käyttää heidän esitystään pro graduni tutkimusaineistonani. Kysymykseni herätti heissä hämmentynyttä hilpeyttä. Paikakseni ei siis muodostunut opettaja-aikuinen, eikä minulla sen myötä oletettu olevan opettajan auktoriteettiakaan (ks. esim. Harjunen 2002). Eräänä päivänä jäin välitunnin ajaksi yksin luokkaan kirjoittamaan muistiinpanoja edelliseltä oppitunnilta. Välituntia oli kulunut vasta muutama minuutti, kun oveen koputettiin. Menin avaamaan. Samassa luokkaan ”pöllähti” kymmenisen tutkimusluokan oppilasta ja muutama poika toiselta yhdeksänneltä luokalta. Musiikki laitettiin soimaan ja puheensorina sekä ajoittainen huutelu täyttivät luokan. Havahduin. Koulussahan saattoi olla ”ulkopakko”, kuten omalla yläasteellani aikoinaan. En tietenkään olisi saanut päästää oppilaita kesken välitunnin luokkaan! Tiedustelin asiaa varovasti Heikiltä. ”Joo, et sä olis varmaan saanu päästä meitä”, poika virnisti. En halunnut kommentaa oppilaita takaisin pihalle, kuten koulun opettajat olisivat tehneet, etten paikantuisi opettajaksi. Toisaalta pelkäsin, että joku koulun opettajista astuisi sisään ja paljastuisin huonoksi tutkijaksi, joka rikkoo koulun sääntöjä yhdessä oppilaiden kanssa. Välitunnin viimeiset minuutit kuluivat tuskaisen hitaasti. Istuin pulpetissa ja kirjoitin: ”älkää melutko, älkää satuttako itseänne, älkää rikkoko mitään, älä opettaja tule liian aikaisin luokkaan...” Lopulta koulunkello soi,

lopun oppilaat ryntäsivät sisään, opettaja heidän perässään käynnistäen tunnin rutiinomaisesti mitään kyselemättä. Onnekseni selvisin tilanteesta, mutta yritin episodin jälkeen opetella koulun sääntöjä loppuajaksi. Koulussa jokaisen, myös tutkijan, on tiedettävä missä milloinkin saa olla ja missä ei.

#### 4.4 Aineiston tuottaminen ja esittely

Aineistoni keskeisimmän osan muodostavat kenttämuistiinpanot, joita kertyi yhteensä 16 päivältä. Olen kuvannut niissä tapahtumia, olosuhteita, ihmisiä, kokemuksia ja reaktioita, joita kentällä havaitsin. Kenttämuistiinpanoni ovat subjektiivisia kuvauksia koulusta ja ihmisistä siellä. Niiden tuottaminen oli tulkintaprosessi, jossa tein jatkuvia valintoja siitä mitä, missä ja miten kirjoitan. (ks. Emerson, Fretz & Shaw 2001.) Kirjoitin havaintoni käsin kovakantiseen muistikirjaan. Suurimman osan havainnoistani ja ajatuksistani kirjoitin oppituntien aikana, osan vasta välitunneilla, matkalla kotiin tai vasta myöhemmin analyysin yhteydessä, kun kentän tapahtumat palautuivat uudelleen mieleeni. Tutkija ei voi havainnoida kaikkea mitä kentällä tapahtuu. Kiinnostukseni feministisiin ja jälkikolonialistisiin teorioihin asettivat minut kuulolle herkemmin tilanteissa, jotka vaikuttivat kiinnostavilta näistä lähtökohdista käsin. (ks. myös Lappalainen 2006a, 23.) Asettamani tutkimuskysymykset, teoreettinen orientoitumiseni ja lähtökohtani ohjasivat minua kirjaamaan havaintoja erityisesti tilanteissa, joissa maahanmuuttajuus, etnisyys ja/tai monikulttuurisuus nousivat esille.

Kirjoitin kenttämuistiinpanoni puhtaaksi kesällä 2006 havainnointijakson päätyttyä. Puhtaaksikirjoitettuna ne muodostavat yhteensä noin 40 liuskaa. Mitä enemmän aikaa kenttämuistiinpanojen ja puhtaaksikirjoittamisen välillä kuluu, sitä ohuemmaksi kuvauksen on sanottu käyvän (Lappalainen 2006a, 27). Aineiston puhtaaksikirjoittaminen sijoittuu kuitenkin usein kenttätöiden jälkeiseen vaiheeseen (Palmu 2007, 145). En voi tietää, olisiko puhtaaksikirjoittamisen tuottanut toisenlaista alustavaa analyysia, jos olisin kirjoittanut havaintoni tietokoneelle jo kenttäjakson aikana. Muistiinpanojen käsittely ja pelkkä kentällä oleminen oli kuitenkin hyvin raskasta (ks. myös Lappalainen 2007a, 14).

En yksinkertaisesti jaksanut istua tietokoneen ääreen pitkien koulupäivien jälkeen – varsinkin kun tein samanaikaisesti töitä ja yritin suorittaa viimeisiä kursseja yliopistolla. Lisäksi samalla kun kirjoitin aineistoani puhtaaksi kävin tavallaan uudelleen läpi koko kenttäjakson muistiinpanojen uudelleen kirjoittamisen kautta (ks. Palmu 2007, 145).

Havaintojen lisäksi tein haastatteluja. Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut maahanmuuttajuuden rakentumisen lisäksi maahanmuuttajiksi nimettyjen nuorten kokemuksista ja siitä, miten he jäsentävät omaa paikkaansa koulussa, halusin aineistooni havaintojeni lisäksi nuorten omaa kerrontaa (ks. Mietola 2007, 152). Vaikka pyrin haastatteluissa siihen, että haastateltavat saisivat kertoa rauhassa kokemuksistaan ilman valmiita kysymyksiä, koin tärkeäksi, että valmistauduin haastatteluihin hahmottelemalla joitakin keskusteluteemoja. Toivoin haastattelujen tuovan esille yksilöllisiä kokemuksia ja näille kokemuksille annettuja merkityksiä sen sijaan, että olisin lähtenyt hakemaan vastauksia tarkkoihin kysymyksiin. Aloitin haastatteluaineiston kokoamisen kenttäjakson viimeisellä viikolla, kun niin sanottu tavallinen opetus oli loppunut.

Kerroin haastatteluista koko luokalle, mutta pyysin niihin henkilökohtaisesti vain luokan maahanmuuttajataustaisia nuoria. Haastatteluihin osallistui lopulta seitsemän nuorta – viisi tyttöä ja kaksi poikaa. Aluksi tarkoitukseni oli haastatella vain luokan maahanmuuttajataustaisia tyttöjä, mutta koska pojat, Aram ja Dardan, halusivat tulla haastatteluihin, haastattelin luonnollisesti myös heidät. Nuorten haastattelujen pituus vaihteli vartista reiluun tuntiin. Aloitin jokaisen haastattelun kertomalla teemoista, joita olivat perhe ja perheen tausta; vapaa-aika ja kaverit; koulu, oppiaineet ja opettajat; jatko-opinnot ja tulevaisuus. Maahanmuuttajuudesta ja esimerkiksi rasismista kyselin enemmän silloin, kun ne nousivat keskustelussa luontevasti esille. Kerroin haastattelujen alussa myös anonymiteetista eli siitä, että muuttaisin heidän nimensä ja muut mahdolliset tunnistetiedot lopullisessa tutkimuksessani. Keskustelun avaamiseksi pyysin nuoria kirjoittamaan tai piirtämään paperille itsensä viiden vuoden kuluttua. Tällä tehtävällä toivoin keventäväni sekä omaa että nuorten jännitystä ja luomaan luontevan alun keskustelulle. Pääsääntöisesti haastattelut olivat melko vapaata juttelua, mutta hieman jännittyneempiä kuin keskustelumme väli- ja oppitunneilla. (tytöt) Mutta esimerkiksi

Aramin kanssa heitimme huulta paljonkin välitunneilla, mutta haastattelutilanne muutti hänet lähes mykäksi mikä yllätti minut täysin. Vajaan kymmenen minuutin lyhytsanaisen ja vaivaantuneen keskustelun jälkeen suljin nauhurin, minkä jälkeen Aram näytti siltä kuin olisi hengittänyt ensimmäistä kertaa koko haastattelun aikana. Poika nousi tuolistaan, puhalteli ja tuhisi poistuessaan haastattelutilasta.

Opettajien pyytäminen haastatteluihin tuntui vaikeammalta, sillä minulle oli kerrottu, että he olivat kiireisiä ja väsyneitä lukuvuoden päättyessä. Toteutin kaksi opettajahaastattelua kenttäjakson aikana ja kolme seuraavana syksynä, kun tutkimusluokan oppilaat olivat jo siirtyneet jatkokoulutukseen, työelämään tai jonnekin muualle. Koska haastattelemiani opettajia on siis vain neljä, en ole antanut heille pseudonyymejä eli peitenimiä, vaan puhun yleisesti opettajista ja opettajapuheesta (ks. myös Palmu 2003; 2007, 149). Opettajien haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista puoleentoista. Yhden opettajan haastattelun jouduin tekemään kahteen kertaan, sillä ensimmäisen haastattelun äänitys epäonnistui. Kirjoitin kuitenkin tuosta haastattelusta muistiinpanot, joita olen käyttänyt analyysissä. Opettajahaastatteluissa keskustelimme lähinnä monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttaja-opetuksesta, mutta myös heidän taustastaan opettajina. Opettajat puhuivat haastatteluissa avoimesti ja omakohtaisesti, yhteisestä kontekstistamme käsin. Kun keskustelimme esimerkiksi maahanmuuttajaopetuksesta, saattoivat he viitata siihen, mitä olin mahdollisesti nähnyt, kuullut tai kokenut koulussa ollessani. Yhdessä koetuista asioista puhuminen on tyypillistä nimenomaan etnografiselle haastattelulle (Palmu 2003; Tolonen & Palmu 2007; Mietola 2007, 167).

Luen tutkimusaineistooni kuuluvaksi myös maahanmuuttajuutta, monikulttuurisuutta ja rasismia käsittelevät dokumentit, tilastot, seminaarit, luennot, televisio-ohjelmat, elokuvat ja lehtiartikkelit, joita luin, katsoin, kuuntelin ja keräsin tutkimusprosessini aikana (ks. myös Hakala 2007). Tämän aineiston avulla kontekstualisoin kenttäaineistoni laajempaan yhteiskunnassa käytävään keskusteluun tutkimistani ilmiöistä. Tulkitsen ne tietyssä ajassa ja paikassa tuotettuina kulttuurisina teksteinä ja tuotteina, jotka tuottavat omalta osaltaan suomalaista monikulttuurisuutta ja rasismia. (ks. myös Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18.) Opetussuunnitelmiin ja muihin koulutuspoliittisiin maahanmuuttajuutta käsitteleviin



asiakirjoihin tutustuminen auttoi hahmottamaan sitä koulutuspoliittista ilmastoja, jossa maahanmuuttajaopetusta toteutetaan ja maahanmuuttajaoppilaita paikannetaan. Koulut laativat opetussuunnitelmansa valtakunnallisten asiakirjojen pohjalta. Siten se, miten esimerkiksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (POPS 2004) määritellään maahanmuuttajaoppilas tai monikulttuurisuus, liikuu myös koulussa käytettyyn puhetapaan.

#### 4.5 Analyysi eli etnografinen kirjoittaminen

Analyysissä lähdin liikkeelle tietyistä kentän tapahtumista eli episodeista, ajallisesti ja paikallisesti rajatuista yhtenäisistä tapahtumakuluista, joissa on tietty osallistujajakoonpano. Analysoimani episodit koostuivat tapahtumien kuvailusta sellaisena kuin ne näin sekä osallistujien repliikeistä. (Strandell 1994, 44.) Episodimaisuus on ollut tyypillistä monille kouluetnografioille (esim. Lappalainen 2006a; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Palmu 2003). Luettuani aineistoani tietyt episodit ikään kuin nousivat esiin merkityksellisinä tutkimuskysymysteni kannalta. Ryhdyin lukemaan näitä episodeja ja muita kirjaamiani havaintoja analyttisesti (Palmu 2003, 37–38), tutkimukseni keskeisten käsitteiden kautta. Pohdin samalla miten ja millaisena esimerkiksi maahanmuuttajuus tuli aineistossani esiin. Analyttista luentaa seurasi käsitteellinen luenta, jolloin luin kenttämuistiinpanojeni rinnalla haastattelulitterointeja etsien yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia muodostaen kokonaisuuksia tietyistä teemoista. Havaintoni koulusta vaikuttivat tapaani lukea haastatteluaineistoa. Havaintoni saivat minut kiinnittämään huomiota esimerkiksi tapoihin joilla maahanmuuttajuudesta puhuttiin ja miettimään uudelleen puheen suhdetta koulun ”todellisuuteen”. (ks. Mietola 2007, 168). Haastattelut siis täydentävät tutkijan havaintoja ja päinvastoin. Haastattelujen ja havaintojen vuoropuhelussa mahdollistuu moniulotteisemman kuvan rakentuminen koulun arjesta (Mietola 2007, 175).

Aineiston rajaaminen on keskeinen ja haastava kysymys, sillä ongelmana on usein aineiston laajuus. Koin aineiston useat lukukerrat hyödyllisinä ja valaisevina. Aineistoon

on päästävä kunnolla sisälle, varattava lukemiselle riittävästi aikaa, jotta aineisto voi lähteä aukeamaan ja analyysi olla hedelmällistä. Tutkimusraporteissa kirjoitetaan harvemmin analyysin ja koko tutkimuksen tekemisen tuskasta, epätoivosta, epäonnistumisista ja ”pieleentekemisistä”. Oma pieleentekemiseni liittyi analyysin alkuvaiheeseen, kun sotkeuduin liiaksi teoreettisiin lähtökohtiin sitomatta niitä empiiriseen aineistooni. Tuskailujen seurauksena aloitin aineistoni lukemisen vielä kertaalleen, ja aloin nähdä ja ymmärtää asioita, jotka eivät alussa olleet tuntuneet merkittävilä. Erityisesti aineiston lukeminen tiettyjen käsitteiden kautta samalla keskusteluttaen sitä etnisyyttä ja sukupuolta problematisoivien tutkimusta kanssa (ks. Lappalainen 2006a, 25) avasivat aineistoani aivan uudella tavalla.

Olen lukenut aineistoani myös diskurssianalyttisesti pohtien miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan kieltä käyttäen koulun sosiaalisissa käytännöissä (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10). Tutkin siis myös sitä, millaisia puhetapoja maahanmuuttajuudesta ja monikulttuurisuudesta koulussa luodaan. Tästä diskurssianalyttisestä näkökulmasta huolimatta, en kuvaa tutkimusmenetelmäni diskurssianalyysiksi. En nimeä aineistossani erilaisia diskursseja, mutta käytän käsitteitä kuten keskustelu ja puhetapa. Tutkimustani voisi siis kuvailla diskurssianalyttiseksi etnografiseksi tutkimukseksi. Michel Foucault’n (1980, 201) mukaan diskurssi on ”yksi niistä järjestelmistä, joiden kautta valta leviää. Jonkin diskurssin tuottama tieto laskee perustan tietynlaiselle vallalle, jota harjoitetaan niitä kohtaan, joista ’tiedetään’. Kun tätä valtaa harjoitetaan käytännössä, tietyllä tavalla ’tiedetyistä’ tulee sen alaisia.” (sit. Hall 1999, 104). Keskeistä kielenkäytön sosiaalisen merkityksen painottaminen (Fairclough 1995; Hall 1999; Foucault 1980). Diskurssit eivät ole keskenään tasaveroisia. Jotkut diskurssit nousevat aina toisia diskursseja vahvemmiksi. Puhutaan diskurssien hegemoniasta, valta-asemasta. Nämä valta-aseman saavuttaneet diskurssit tuottavat yhteisesti jaettuja itsestäänselvyyksiä ja totuuksia, jotka tekevät vaihtoehtoisten totuuksien ilmaisemisen hankalaksi. Diskurssien valta-analyysissa kiinnostus kohdistuu siihen, miten valtasuhteet tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä eli miten jokin tieto saa totuuden aseman sekä millaisia subjektipositioita näissä diskursseissa tuotetaan. (Fairclough 1995; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 76–81; 89–95.) Diskurssianalyysin

keskeinen mielenkiinnon kohde on ollut myös diskurssien keskinäinen hierarkia, hegemoniset diskurssit ja niitä haastavat vastadiskurssit. Tavoitteenani on ollut pysähtyä kuuntelemaan nuorten puhetta ja katsoa miten he asemoivat itsensä suhteessa valtakulttuurin hegemonisiin tapoihin määrittää heidän paikkaansa. Olen tarkastellut sitä, hyväksyvätkö nuoret sellaisinaan heille valtakulttuurissa annetut paikat vai pyrkivätkö he horjuttamaan keskuksen ja marginaalin välistä rajanvetoa. Vastadiskursseilla tai vastapuheella tarkoitan sellaisia puhetapoja, joilla nuoret pyrkivät kyseenalaistamaan heihin kohdistuvia määritelmiä, kieltämään tai muuttamaan ne toisenlaisiksi. Vastapuhe voi olla suoraa tai epäsuoraa, sitä voi käyttää erilaisin keinoin ja se voi olla myös eikielellistä toimintaa. ”Oleellista on, että se tähtää vallitsevien määrittelytapojen horjuttamiseen” (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 12). Olen tulkinut vastapuheeksi myös vaikenemisen, jolla tarkoitan Arja Jokisen, Laura Huttusen ja Anna Kulmalan (2004, 12) tapaan ensiksikin äänettömyyttä, toiseksi kokemuksia siitä, että on vaikeaa löytää oikeita sanoja kuvaamaan omia (marginaalisia) kokemuksia ja kolmanneksi kieltäytymistä sellaisesta vuorovaikutuksesta, jossa puhuja asetetaan vähempiarvoiseen asemaan.

#### 4.6 Tutkimuskohde

Tähtitaivaan kouluksi nimeämäni peruskoulun yläkoulu on hyvin tavallinen lähiökoulu pääkaupunkiseudulla. Koulun alueen väestön ikä, tulot ja koulutustaso ovat hieman alhaisempia kuin pääkaupunkiseudulla keskimäärin. Maahanmuuttajataustaisen väestön osuus alueella on puolestaan keskimääräistä korkeampi, noin seitsemän prosenttia. Tähtitaivaan koulussa oli tutkimuksen ajankohtana keväällä 2006 noin 300 oppilasta, joista vajaan kolmanneksen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Nämä maahanmuuttajiksi nimetyt oppilaat puhuivat yhteensä pariakymmentä äidinkieltä, joista neljää opetettiin omassa koulussa. Muiden äidinkielten opetus toteutettiin yhteisesti muiden lähikoulujen kanssa. Jokaisella luokka-asteella oli maahanmuuttajien pienryhmä integroituna yleisopetukseen. Koulussa järjestettiin lisäksi peruskouluun valmistavaa opetusta, maahanmuuttajien määräaikaista erityisopetusta, suomi toisena kielenä

opetusta, maahanmuuttajien äidinkielen opetusta sekä tukiovetusta maahanmuuttajille. Suomea toisena kielenä opetettiin niille oppilaille, joiden suomen kielen taito ei ollut äidinkielen tasoinen ”kaikilla kielitaidon osa-alueilla”. Suomen kielen opetusta järjestettiin erillisissä pienryhmissä (suomi 2) sekä eriyttämällä opetusta äidinkielen ja kirjallisuuden eli suomen kielen tunneilla opetusmenetelmin ja/tai tukiovetuksen avulla.

Tutkimusluokkani oli hyvä luokan maineessa. Luokalla opiskeli yhteensä 18 oppilasta, joista puolella oli, rehtorin sanoin, maahanmuuttajaoppilaan status. Myös luokan sukupuolijakauma noudatti puolet ja puolet jakoa. Tutkimukseni päähenkilöt, maahanmuuttajiksi nimetyt tytöt, esiintyvät peitenimillä Amina, Maryam, Mirjeta, Yen ja Tiiu. Haastattelemi pojat, peitenimiltään Aram ja Dardan, ovat keskeisessä sivuosassa. Tutkimushetkellä nuoret olivat 15–17-vuotiaita. Heidän vanhempansa olivat lähtöisin Somaliasta, Kosovosta, Virosta ja Vietnamiasta. Aram oli taustaltaan etniseltä taustaltaan kurdi. Nuoret olivat asuneet Suomessa useamman vuoden tai koko ikänsä. Osan koko perhe ja muita sukulaisia asui Suomessa, osalla toinen vanhemmista ja/tai osa perheestä vanhempien synnyinmaassa.

Vaikka tutkimukseni päähenkilöitä ovat juuri nämä nuoret, erityisesti tytöt, tarkastelen tutkimuksessani kuitenkin enemmän sitä ”maahanmuuttajanuoruutta” ja ”maahanmuuttajatyttöyttä”, jota he kantavat mukanaan (vrt. Käyhkö 2006). Yleistettävyyys ei ole laadullisen feministisen tutkimuksen kriteeri, vaan tiettyjen kokemusten ja kertomusten mielenkiintoisuus suhteessa aiempiin tutkimuksiin (Oinas 2004, 216–217). En siis tavoittele yleistettävyyttä, vaan eroja ja vaihtelevuutta. Nämä nuoret ovat ”kokemusten kertojia” (Britzman 1995, 232; Tamboukou & Ball 2006, 253 mukaan). Heidän kertomuksensa ovat osittaisia, mutta merkittäviä. Kertomukset eivät ole pelkästään yksilöiden tarinoita vaan myös kulttuurisia ja ideologisia (Fairclough 1995; Foucault 1980; Bourdieu 1999). Samalla kun kertomukset maahanmuuttajuudesta kumpuavat yksilöllisistä kokemuksista, ne myös ilmentävät kulttuurisia oletuksia ja tapoja ajatella (Bourdieu 1999). Sellaisena, kertomukset toimivat siltana yksilön kokemusten ja sosiaalisten suhteiden välillä. Siten, niiden analysointi voi olla

potentiaalinen väline kehitettäessä kriittisempää tietoutta sosiaalisista suhteista yhteiskunnassa. (Bell 2003, 4.)

Jättämällä analysoimatta joitakin kohtia tyttöjen kerronnasta, jätän analyysiini hiljaisuuksia, jotta lukija saisi tehdä omat päätelmänsä siitä, mitä ja mistä tytöt puhuvat. Seuraavat kertomukset ovat tiivistelmiä tyttöjen haastatteluista. Olen muokannut tekstejä jonkin verran, vaihtanut esimerkiksi lukumääriä tai muuttanut paikannimiä, tunnistamattomuuden suojaamiseksi. Lisäksi olen siistinyt kerrontaa, sillä jotkin puhekielen ilmaukset (kuten toistuva niinku ilmaus) ei aina tee oikeutta haastateltaville (Oinas 2004, 217). Pyrkimyksistäni huolimatta tunnistamista voi tapahtua

### *Amina*

”Meil on jättiperhe, 9 lasta ja mä oon kolmanneks vanhin. Mä oon syntyny Somaliassa ja olin 3-vuotias, kun me tultiin Suomeen. Mun hyviä ystäviä on Maryam ja pari muuta sompputyttöä. Mä en sano sillee, et joku on paras. Maryam kertoo aina kaikkii vitsejä ja me kerrotaan aina juttuja, jos ei olla vaik nähty viikonloppuna. Vapaa-aikana mä autan äitiä ja noit ipanoita tai sit oon kavereitten kaa kaupungilla. Me käydään elokuvissa tai syömässä tai kuunnellaan musiikkia, jotain hiphopii ja räppii, näit Alicia Keysia ja Beyoncéta. Nelosella mä olin mamuluokalla, siel oli kaikkii arabei ja tosi kivaa. Sit kutosella mä olin ihan hiljaa ja yksinäinen. Mä olin niinku ainoo musta sil luokalla. Seiskalle tuli sit onneks Maryam. Koulussa mä tykkään bilsasta ja maailmanhistoriasta. Somalin kieli menee vähän huonosti, mä saan nelosii. Me puhutaan kotona somalii, mut mä aloin opiskella sitä vasta kutosella. Kavereiden kaa me puhutaan somaliaa ja suomee sekasin. Mä oon hakenu opiskelee sosiaali- ja terveystalaa, sairaanhoitajaks. Siel koulus on varmaan kivaa, kun siel on paljon tuttuja ja sukulaisii. Viiden vuoden kuluttua mä oon sairaanhoitaja tai lääkäri. Mä asun varmaan Somaliassa tai sit Amerikassa, Los Angelesissa tai Kanadassa. Mä meen varmaan naimisiin, ei oo välii onko somali vai kiinalainen. Ja sit haluan vaan kaks lasta – se riittää.”

### *Maryam*

”Mun perhe tuli Suomeen joskus sillon 90-luvulla ja sillon mä synnyin täällä. Me asuttiin Mikkelissä 11 vuotta, mä kävin siellä kaikki päiväkodit ja kaikki neljänteen asti. Sit me muutettiin ulkomaille ja oltiin siellä kaks vuotta, mut sit me tultiin takas, kun äiti ja isä halus takas Suomeen. Meit on 9 lasta, osa mejän perheestä asuu Somaliassa. Vapaa-ajalla mä kuuntelen musiikkia, oon

tietokoneella ja katon telkkaria. Yleensä me ollaan kamujen kaa ja pelataan korista tuol koriskentällä. Kaikki mejän luokalta on mun kavereita, mut Amina on kaiken yläpuolella. Se tietää kaiken. Koulussa mä tykkään biologiasta ja englantikin on ihan kivaa. Ja sitten matikka... tai no ei matikka. Ja sitten kemia ja fysiikka. Ja liikka! Ranskasta en pidä yhtään, kun mä en ite ymmärrä sitä, niin mä oon aina ooh, en jaksa. Se menee vähän huonosti. Nyt mun koulu on menny vähän huonosti, mut 7.5 keskiarvoon olisin tyytyväinen. Sil mä pääsisin sinne kouluun mihin oon hakenu. Sit sen koulun jälkeen mä varmaan jatkan ammattikorkeakouluun jotain noit kauppijuttuja. Ja sit isona haluisin tehdä jotain toimistohommia, vaik sihtööri. Viiden vuoden kuluttua mul on ainakin oma kämppä.”

### *Mirjeta*

”Meijän perheeseen kuuluu äiti, isä ja sit neljä meit lapsia. Mä oon ollu Suomessa 15 vuotta. Mulle on kerrottu, et me tultiin tänne jollain bussilla. Mä oon syntyny Kosovossa ja oon käyny siellä joka vuosi lomalla. Se on ollu kivaa, kun siel on kaikki sukulaiset. Mä en oikein harrasta mitään muuta kun kavereiden kanssa hengaamista jossain kaupoi tai sit me mennään vaan ulos ja jutellaan. Kaikki mejän luokalla on mun kavereita, hyvii on just Tiiu, Amina, Maryam, Nea ja Liisa. Mun koulu on menny ihan sujuvasti, ihan hyvin voi sanoa. Mut toivottavasti pärjään niillä numeroilla jatkossa. Mä oon tykänny kuviksesta, liikasta ja käsitöistä. Nyt mä oon hakenu kampaajaks. Sit sen jälkeen mä perustaisin kampaamon Kosovoon ja oisin sen firman johtaja. Suomeen mä en haluis jäädä, kun tääl ei oo ketään sukulaisia. Kosovossa, siel on kumminki kaikki ja sillai.”

### *Yen*

”Mun oikee nimi on Yen, mut mä tykkään kun ihmiset kutsuu mua Jenniks. Se on niinku semmonen lempinimi. Mä oon kotosin Vietnamista ja tuln tänne kun mä olin 12 eli oon ollu viis vuotta. Vapaa-ajalla mä meen lenkille tai kirjastoon tai ulos ystävien kanssa. Mut nyt mulla ei oo yhtään vapaa-aikaa, kun mä käyn töissä koulun jälkeen. Päivät on niin pitkiä, kun pääsen vasta kymmeneltä pois. Mä oon menossa kesällä Vietnamiin niin nyt pitää vähän ahkeroida niin sit saa tuhlata siellä! Mä en oo käyny siellä viiteen vuoteen niin nyt sit jännittää hirveesti. Mun isä asuu siellä. En malta odottaa! Mun parhaita kavereita on Liisa, Maryam ja Amina. Liisalle mä voin puhua mistä vaan, se aina tukee ja auttaa kaikessa – se on kunnan bestis! Mut vapaa-ajalla mul on vietnamilaisii kavereita, jotka asuu mun kodin lähellä. Mun suosikkioppiaineita on englantia ja seiskalla oli matikka, kun mä olin hyvä silloin. Kemiakin on ihan ok, mut historia on kamalaa, kun siinä pitää muistaa kaikki ne jutut. Mä olisin tyytyväinen, jos mun keskiarvo olis 8, kun jouluna oli 8.6. Nyt mä oon hakenu opiskelee amikseen hotellivirkailijaks ja teen sit samalla lukion, et niinku kaksoistutkintoo. Jos mä

onnistun käydä lukion loppuun asti niin sit mä meen yliopistoon tai ammattikorkeakouluun tai sit pidän välivuoden ja meen töihin. Mä haluisin jotain kauppalaa tai lääketiedettä. Sit haluisin käydä Australiassa tai sit Amerikassa töissä ja sit palata Suomeen, kun tääl on tosi hyvä, vaik vähän tylsää.”

*Tiiu*

”Mä oon syntyny Virossa ja muutin kolme vuotta sitten mun perheen kanssa Suomeen. Täs luokas mä oon ollu kaks vuotta. Mä en harrasta mitään, mut vapaa-ajalla mä oon yleensä kavereiden kaa tai himassa. Yleensä oon ulkona. Mun parhaita kavereita tässä koulussa on Mirjeta, Mira ja Tiina, tai kaikki sillai. Ja Nea. Koulu sujuu ihan hyvin. Saan sillee tavallisii numeroita, kaseja ja ysejä. Mun suosikkioppiaineita on matikka ja kässä, niistä mä saan ysin tai kympin todistukseen. Tapakasvatus oli tylsää. Mä odotan sellasta todistusta mis on kaseja ja ysejä, ei yhtään seiskaa. Hyvä keskiarvo olis semmonen 8.5, kun mä oon hakenu lukioon. Viiden vuoden kuluttua mä oon yliopistossa ja sit mä haluisin muuttaa Amerikkaan.”

#### 4.7 Tutkimuskysymykset

Koulu kontekstina on vaikuttanut siihen, miten olen lähtenyt purkamaan maahanmuuttoon, ”maahanmuuttajanuoriin” ja monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni kysyn *millaisena monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus koulussa näyttäytyy?* Toiseksi tarkastelen nuorten toimijuutta ja sitä, *mitä ja miten maahanmuuttajaoppilaan paikalta puhutaan ja toimitaan?* Olen kiinnostunut muun muassa nuorten toimijuudesta ja kysynkin, mitkä ovat maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja poikien toimijuuden rajat, mahdollisuudet ja esteet. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi muotoutui maahanmuuttajataustaisten tyttöjen peruskoulunjälkeiset koulutussiirtymät ja tulevaisuuden suunnitelmat. Kysyn, *millaisia tulevaisuuksia maahanmuuttajiksi nimetyille tytöille koulussa rakentuu?*

## 5 Monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajuuden paikantamista

Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteissa on korostettu Suomessa alusta alkaen maahanmuuttajaoppilaiden oikeutta kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi, tasapainoisiksi ja tasavertaisiksi jäseniksi (ks. esim. POPS 2004, 36). Siitä, miten ja missä määrin ”omaan kulttuuriin” kasvamista tuetaan, ei opetussuunnitelmissa puhuta (ks. myös Lepola 2000, 378). Opetuksen tavoitteeseen sisältyy sen sijaan käsitys kulttuureista toisistaan erillisinä ja myös vastakkaisina. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on puolestaan ollut 1990-luvulta lähtien suvaitsevaisuuteen kasvattaminen ja monikulttuurisuuden hyväksyminen (ks. esim. Lahelma 2001, 2). Tämä liberaaliksi monikulttuurisuudeksi tulkittu lähestymistapa on ollut yritys tunnustaa kulttuurinen monimuotoisuus, toisaalta yritys käsitellä niitä kohtaamisia, joissa totutut järjestykset ovat kyseenalaistuneet (Gordon 2005; Lappalainen 2006a, 39).

Nämä koulutuspolitiikan monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajaopetusta koskevat linjaukset raamittavat koulussa tapahtuvaa opetusta. Tuula Gordonin ja Elinan Lahelman (2004a, 69–70) sanoin koulutuspolitiikka ei siis koostu pelkästään teksteistä, vaan myös arjen käytännöistä. Vaikka koulutuspolitiikka ja käytännön toiminta eivät käykään koskaan täysin yksiin, se määrittää ja legitimoii koulutuksen sosiaalisia käytäntöjä (Goodson 1994, 14; Koski & Paju 1998, 4; Lappalaisen 2002, 236 mukaan). Koulun toimijat kuitenkin tulkitsevat ja muuntavat koulutuspolitiikkaa omien lähtökohtiensa ja arjen kokemustensa mukaisesti (Middleton 1992). Tutkimuskoulussani tasapainoteltiin koulutuspoliittisten linjausten ja vaatimusten puitteissa, samalla etsien toisin toimimisen tapoja.

Kysyn tässä luvussa, millaisia sisältöjä, sävyjä ja tehtäviä monikulttuurisuus koulussa sai, millaisena monikulttuurisuus koulussa näyttäytyi, toisaalta miten ja millaiseksi se puhuttiin. Pohdin myös, miten ja mihin maahanmuuttajaopetus ja maahanmuuttajaoppilas paikannettiin.



## 5.1 Avauskertomus: monikulttuurista eksotiikkaa

Koulussa vietetään Afrikka-teemapäivää. Kiertelemme opettajan kanssa luokissa, joissa oppilaat askartelevat nahkasta pieniä savannineläimiä, piirtävät ja kuuntelevat rytmikästä rumpumusiikkia. Osa opettajista on pukeutunut värikkäisiin afrikkalaisiin perinneasuihin. ”Onpas täällä hienoa!” opettaja ihastelee eräässä luokassa ja alkaa luetella minulle mistä maasta luokan maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat kotoisin. Luokan takaosassa istuva poika nousee paikaltaan tuodakseen roskia roskakoriin. Ohittaessaan meidät, opettaja pysäyttää pojan ja kysyy: ”Mistäs sä Samir olitkaan kotoisin?” Poika tiuskaisee: ”En mistään!” ”Nää on joskus tällasia...”, opettaja selittää hämmentyneenä.

Etnografinen tutkimus alkaa usein avauskertomuksella, jossa tutkija kuvaa sisäänpääsyään tutkimaan yhteisöön (Salo 1999, 34). Tutkimukseni avauskertomus kertoo kuitenkin pikemminkin tilanteesta, johon ”monikulttuurisuustutkijana” jouduin. Informanttiopettajani oli kutsunut minut tutustumaan kouluun varta vasten koulun Afrikka-teemapäivänä, ilmeisesti siksi, että tutkimukseni aiheena oli nimenomaan monikulttuurisuus. Episodin tapahtumat painuivat tiukasti mieleeni, olihan kyseessä jollain tavalla erityinen ensimmäinen päivä tutkimassani yhteisössä. Tuo tapahtuma on kulkenut mukanani läpi tutkimusprosessin, ja olen lukenut aineistoani – sekä myöhempiä havaintojani että oppilaiden ja opettajien haastatteluja – peilaten tuohon ensikosketukseen koulun monikulttuurisen ”todellisuuden” kanssa.

Monikulttuuriset teemapäivät ovat eräänlaisia kansallisten representaatioiden tihentymiä (ks. Hall 1997; Gordon & Lahelma 2003a; Lappalainen 2006a, 40), joilla tuodaan esille kulttuurista moninaisuutta ja eksotisoidaan (joidenkin) *etnisyyttä*. Ne ovat tyypillisiä kasvatustapoja toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta ja -tietämystä niin kouluissa (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 24) kuin yhteiskunnassa laajemminkin (ks. esim. Horsti 2005). Myös tutkimuskoulussani oli tapana viettää vuosittain johonkin maanosaan liittyvää teemaviikkoa, joka huipentui erityiseen teemapäivään. Teemaviikolla maanosaa ja *sen* kulttuuriin tutustuttiin normaalin opetuksen ohessa muun muassa aamunavauksissa ja ruokalassa, jossa sai maistella ruokaan teemaan liittyen. Kenttäjaksoni aikana vuorossa oli siis Afrikka. Teemapäivänä koulun käytävät ja luokat oli koristeltu afrikkalaisilla

esineillä, kuvilla ja kankailla. Afrikkaa opeteltiin tutuksi kädentaitojen, musiikin, näyttölemisen ja tanssin kautta. Afrikkalaishenkiseksi sisutetussa kahvilassa tarjoiitiin afrikkalaisia juomia ja leivonnaisia ja sen seinälle oli levitetty suuri Afrikan kartta. Osa koulun opettajista oli pukeutunut teemanmukaisesti afrikkalaisiin asuihin. Taustalla soi rytmikäs rumpumusiikki.

Hämmennykseni johtui tavasta, jolla Afrikkaa teemapäivänä representoitiin. Maantieteellisesti etäällä oleva Afrika näyttäytyi koulussa *kulttuurin* kautta, traditionaalisen *mustana* Afrikkana eikä esimerkiksi urbaanina tai *valkoisena* Afrikkana. Korostamalla ulkoisia elementtejä, kuten ruokaa, vaatetusta ja musiikkia, ”afrikkalainen kulttuuri” tuli nähdä yhä yksioikoisempänä ja stereotyyppisempänä. Teemapäivän antama kuva Afrikasta oli tyypillinen värikkäiden kankaiden, musiikin ja *erikoisen* ruuan *maa*, jota voisi kuvata käsitteellä ”Afro-eksotismi” (vrt. Gordon & Lahelma 2003a, 287). Vaikka eksotiikkaa voi pitää jo jonkin asteisena askeleena kohti erilaisuuden hyväksymistä, haetaan niissä myönteisyyttä nimenomaan erilaisuuden riemulla, eksoottisuudella. Etniset vähemmistöt ja monikulttuurisuus nostetaan tällöin näkyviin keskittyen kulttuuriin juhliin ja eksoottisuuteen. Simon Cottle (1993) on arvioinut, että tällaiset monikulttuurisuuden representaatiot voivat kuitenkin hyvistä tarkoituksista huolimatta vahvistaa alistavia ja toiseuttavia näkemyksiä etnisistä vähemmistöistä sekä vähätellä rakenteellista eriarvoisuutta (ks. myös Honkasalo & Souto 2007; Räsänen 2005; Troyna & Carrington 1990). Teemapäivien kääntöpuolena on, että useimmiten ne tarjoavat valtaväestölle mahdollisuuden riemuita ja kuluttaa ”toisten” erilaisuutta” eikä tähän erilaisuuden karnevaaliin sisällytetä sitä, että tämä erilaisuus on jo täällä, arjessa. Monikulttuurisuuteen positioidutaan eri tavoin: kun joillakin on mahdollisuus *maustaa* elämäänsä erilaisilla *etnisillä* tuulahduksilla, esimerkiksi sisustamalla kotia tiettyyn *etniseen* tyyliin, ruokailemalla *etnisissä* ravintoloissa ja kuuntelemalla *etnistä musiikkia*, toisilla, usein juuri näillä *etnisiksi* nimetyillä ei ole samanlaista pääsyä näiden toisten ei-etnisiksi tulkittujen tilaan ja kulttuuriin. (Morley 2000, 235; ks. myös Yousman 2003)

Jäin pohtimaan episodissa myös Samirin<sup>4</sup> turhautunutta tiuskaisua opettajan kysymykseen: miksi hän koki ”mistä olet kotoisin” kysymyksen niin kielteisesti? Anna Rastaa (2002, 9) mukaan ”mistä olet” kysymys on tulkittavissa – usein epämiellyttävänä, hämmentävänä ja kiusallisena – muistutuksena etnisestä alkuperästä ja siitä, että yksilö erottuu ”valkoisesta maisemasta” (Huttunen 2002; ks. myös Honkasalo 2003, 175). Opettaja esitti kuitenkin ”mistä olet” kysymyksen Samirille kontekstissa, johon pojan pitäisi kuulua, olihan poika asunut Suomessa jo pitkään, lähes koko ikänsä. Samirille kysymys näytti olevan kipeä muistutus siitä, että vaikka hän on kasvanut ja elänyt Suomessa, hän tulee edelleen nähdyksi erilaisena ja ”toisena” valtaväestön silmissä. Hän on katseilla merkitty.

Kolmanneksi minua jäi vaivaamaan paikkani ”monikulttuurisuustutkijana”, jolle ikään kuin osoitettiin sormella missä koulussa oli nähtävissä monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajaoppilaita.

## 5.2 Monikulttuurisuuden kehkeytyminen

Kenttävaiheeni ajankohta oli merkittävä. Jo koulun rehtori oli tutkimusideaani esitellessäni tuonut esille, että toukokuu olisi kiireistä ja stressaavaa aikaa, toisaalta opettajakokouksessa nostettiin esille, etten voisi puhua arjesta ajankohdan ”arjettomuuden” vuoksi. Minulle tehtiin selväksi, että lukuvuoden päättyessä koulun aikuiset olisivat väsyneitä ja oppilaat ”kuin lentoon lähdössä”. Kenttäajankohtani vaikutti siihen mitä havainnoin ja olen huomionut ajankohdan erityisyyden, mutta toisaalta ajankohta ei poissulkenut koulun monikulttuurisuutta, joka oli läsnä arjessa päivittäin, huolimatta siitä oliko käynnissä ”normaaliopetus”, projektityöskentely tai kevätjuhlaan valmistautuminen. Lukuvuoden ja peruskoulun päättymisen tutkimisen voikin ajatella myös mielenkiintoisena erityisyytenä, erityisesti tutkittavieni yhdeksäsluokkalaisten

---

<sup>4</sup> Kaikki tutkimuksessa käytetyt etunimet sekä paikan nimet ovat peitenimiä tunnistamattomuuden suojaamiseksi.

näkökulmasta, jotka kevätjuhlan jälkeen siirtyvät kuka mihinkin, jatkokoulutukseen, työelämään tai jonnekin muualle.

Lukuvuoden ja peruskoulun päättyminen on läsnä monella tapaa aineistossa, jota kentällä tuotin. Haastatteluissa sekä nuoret että opettajat refleктоivat (pyytämättäkin) menneitä vuosia ja yläasteaikaa, esimerkiksi sitä, miten ihmissuhteet ja oma paikka luokassa oli muuttunut kolmen vuoden aikana.

Tapakasvatus oli yksi erityinen teema, joka painottui kevään viimeisillä kouluviikoilla. Tapakasvatus oli erityinen kurssi, johon tutkimusluokkani oppilaat osallistuivat, mutta hyvät tavat tulivat esille muissakin yhteyksissä kevätjuhlapäivän lähestyessä ja aikuisuuteen siirryttäessä. Havainnoimallani tapakasvatuskurssin oppitunnilla aiheena oli ravintolakäyttäytyminen. Aiheen käsittelyä pohjustettiin katsomalla tapakasvatusvideo.

Mies ja nainen ovat matkalla ravintolaan. Mies maksattaa taksin naisella, paiskoo ovia tämän edessä, maiskuttaa ruokaansa, nuolee veistä ja käyttäytyy epäkohteliaasti ravintolassa. Oppilaat katsovat videota hiljaa, välillä joku naurahtaa tai kauhistelee ääneen ”mä en voi kattoo!”. Videon loputtua opettaja kysyy: ”No miltä näytti?”

*Dardan:* ”Aivan kauheeta!”

*Opettaja:* ”Joo aika kamalalta.

*Opettaja:* Meillä Suomessa taksi maksetaan aina sisällä, maksaja menee eteen istumaan. Siinä on poikkeuksia eri maissa. Täällä meillä on tämmönen tapa. Ja oven avaaminen on erittäin tärkeää.”

Pojat hallitsevat keskustelua, opettajaa kyselee heiltä. Tytöt keskustelevat keskenään.

*Dardan:* ”Kosovossa me syödään aina ravintolassa! Siel oikeesti mennään joka ilta ulos syömään.”

Oppilaat kauhistelevat veitsen nuolemista. Aramia naurattaa. Hän matkii huonosti käyttäytyvää miestä

Jonille.

*Maryam:* Toi puhui ruoka suussa!

*Amina:* Ja aloitti itse.

*Opettaja:* ”Käytetään syödessä aina veistä ja haarukkaa! Mitä voi syödä pelkällä haarukalla? Maryam?”

*Maryam:* ”Ööö... pastaa?”

*Opettaja:* ”Ei. Laatikkoruokia ja salaattia. Sehän on semmonen mikä meillä opetetaan jo pienille lapsille.”

Hyvät tavat kytkeytyivät keskustelussa suomalaisuuteen opettajan viitatessa nimenomaan suomalaisiin (keskiluokkaisiin) ruokailu- ja käytöstapoihin. Keskustelusta jäi puuttumaan pohdinta siitä, miten monenlaisia kulttuurisia käytös- ja ruokailutapoja ihmisillä on. Nostamalla haarukalla ja veitsellä syömisen *oikeaksi* ruokailutavaksi opettaja rakensi kuvaa siitä, mikä on normaalia, hyvää ja oikeaa. Se, että jossakin päin maailmaa syödään lusikalla, pelkällä haarukalla, sormilla tai puikoilla jäi keskustelun ulkopuolelle siitäkin huolimatta, että kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus olivat keskeisiä ”teemoja” nimenomaan kotitalouteen kuuluvassa tapakasvatuksessa. Ruokailutavat vaihtelevat kulttuureittain ja kansoittain, myös kulttuurien ja kansojen sisällä. Ei siis ole yhtä tapaa ruokailla *oikein*. Haarukalla ja veitsellä syöminen tulivat kuitenkin puhutuiksi normina, josta poikkeamisesta ei edes keskusteltu. Hyvät tavat on tavoite, jota kukaan tuskin vastustaa, mutta tapojen kasvatuksessa tulisi tuoda esille tapakulttuurien moninaisuus ja olla tietoinen siitä, millaisia itsestään selviä olettamuksia suomalaiset käyttötavat helposti tuovat mukanaan (ks. myös Gordon & Lahelma 1998, 274–275).

Tapakasvatusta toteutettiin koulussa virallisen opetussuunnitelman rinnalla myös epävirallisen ”ruumiin opetussuunnitelman” (Lesko 1988) kautta. Sen tarkoituksena oli opettaa nuorille, erityisesti tytöille hyvän käytöksen ja ulkonäön rajat. Islaminuskoisten tyttöjen huivinkäyttö, ja somalialaistaustaisten tyttöjen pukeutuminen yleisemminkin, kiinnitti huomiota opettajien taholta. Huomiota oli kiinnitetty yhtäältä joidenkin tyttöjen *liian* peittäviin vaatteisiin ja huiveihin, toisaalta siihen, että jotkut tytöt pukeutuivat *liian* avoimesti. Välttääkseen arvostelevaa huomiota tyttöjen tuli siis välttää sekä liian peittävää että liian paljastavaa pukeutumista. Liiallisuus suuntaan tai toiseen johti ihmettelyyn, jopa halveksuntaan. Se, mikä tulkittiin *liialliseksi*, määrittyi kuitenkin hegemonisen suomalaisuuden positiosta käsin. Tilanne näytti toivottomalta islaminuskoisten tyttöjen näkökulmasta: pukeutuivat he sitten niin tai näin, tekivät he sen joka tapauksessa jollakin tapaa *väärin* suhteessa kulttuurisesti hyväksyttävään suomalaiseen tyttöyteen.

Niin sanotuissa länsimaissa islaminuskoisten tyttöjen ”ongelmat” kouluissa ovat olleet ilmeisimpiä juuri kiistoissa heidän pukeutumisestaan ja erityisesti huivin käytöstään (ks.

lisää esim. Verma, Zec & Skinner 1994; ). Iloitseminen huivin poisjättämisestä ei ollut tuntematonta Tähtitaivaan koulussakaan:

*Opettaja:* (...) olihan se sama kohina täälläkin [kuin muualla Euroopassa 2000-luvun alussa] jotenkin, että oli hirvee ilo ja riemu, kun joku somalisyttö jätti huivin pois tai rupes käyttämään pienempää huivia.

Huivi on representoinut länsimaille naisten alistettua asemaa. Huivipäiset ”muslimityöt” ajatellaan jyrkänlinjan islamin airueina, joiden taustalla väijyy leukapartainen islamistimies (Dahlgren 2004, 125). Muslimit ovat joutuneet länsimaissa ”erityisen toisen” (Phoenix 1997) asemaan. ”Musliminaista” pidetään avainesimerkkinä hankalasta, jopa uppiniskaisesta kulttuurisesta erilaisuudesta (Archer 2002, 361). Representaatioiden hunnutettu ”musliminainen” ymmärretään alistettuna ja vapautusta tarvitsevana, ääri-islamin arvoituksellisena symbolina, joka uhkaa länsimaisen sivilisaation oletettua ylemmyyttä (Brah 1994, 158).

Suomalaiset tavat korostuivat myös koulun valmistautuessa kevätjuhlaan. Opettajat muistuttivat oppilaita useita kertoja kevätjuhlan pukeutumissäännöistä ja ihanteesta neuvomalla tyttöjä pukeutumaan mekkoihin ja poikia laittamaan puvun tai ainakin kauluspaidan ja solmion.

*Opettaja:* Puku päälle kevätjuhlaan! Ainakin kravatti. Ootte komeita miehiä ja sieviä tyttöjä. Pojilla tumma puku, mitä tytöille? No hame tai mekko!

Tapakasvatuksella, joihin annetut pukeutumisohteetkin kuuluivat, pyritään sekä edesauttamaan toivottavan asennoitumisen että kansalaisen peruskäytöstapojen omaksumista. Liitän nämä koulussa annetut pukeutumisohteet laajempaan kontekstiin yhdistettynä rajanvetoon toivotusta ja ei-toivotusta olemuksesta. (ks. Käyhkö 2007, 128, 130.) Annetut ohjeet *oikeanlaisesta* juhlapukeutumisesta voi tulkita myös puheena hyväksytystä tavasta performoida tyttöyttä ja poikuutta (ks. Lappalainen 2006a, 43). Amina ja Maryam pohtivat kanssani annettuja pukeutumisohteita ja miettivät voisivatko he laittaa kevätjuhlaan somalialaiset juhla-asut. Tulimme yhdessä lopputulokseen, että

kaikki juhla-asut ovat juhla-asuja, joten somalialainen(kin) mekko sopisi peruskoulun päättäjäisiin.

Keskustelustamme huolimatta tytöt tulivat juhlaan pukeutuneina mekkoihin, jotka sopivat opettajien kuvailemiin *oikeanlaisiin* juhla-asuihin. He olivat jättäneet myös huivin pois. Tulkitsen tyttöjen mukautumista ”suomalaiseen” pukeutumiskoodiin kahdelta suunnalta. Yhtäältä ohjeiden noudattamisen voi tulkita johtuvan siitä, että tytöt eivät halunneet tulla nähdyiksi muiden taholta ”väärin” pukeutuneina. Mukautumiseen saattoi myös vaikuttaa tietoisuus ihmisten rodullistetuista asenteista ja katseista (Rastas 2002, 13). Kevätjuhla on tilaisuus, jonne kokoontuu koulun oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan lisäksi oppilaiden sisaruksia ja vanhempia, sekä mahdollisesti muita sukulaisia. Tilaisuudessa erityisesti yhdeksäsluokkalaiset olisivat monien (arvioivien) katseiden alla. Kannustukseni haastaa ”oikeanlainen” pukeutumistapa pukeutumalla toisin ei näyttänyt riittävän vastapuheeksi toisin tekemisen mahdollisuudesta. Pukeutumalla somalialaisiin asuihin tytöt olisivat voineet esittää toisenlaista juhlallisuutta ja ”sievää tyttöyttä” ja kyseenalaistaa sukupuolittuneen ja kulttuuristuneen kategorian, johon heidän oletettiin paikantuvan (ks. Mendoza-Denton 1996; Lundström 2006, 206). Tytöt näyttivät kuitenkin tiedostavan somalialaiseen pukeutumiseen liittyvät stereotypiat ja ennakkoluulot, joten he ottivat niistä etäisyyttä ollakseen ”suomalaisempia” (ks. myös Honkasalo 2003, 174) ja opettajien silmissä hyväksytyjä. En tulkitse Aminan ja Maryamin mukautumista kuitenkaan alistumisena vaadittuihin tapoihin, vaan ennemminkin Máirtín Mac an Ghaill’n (1988, 26–35) käyttämän ”*resistance within accommodation*” käsitteen kautta (ks. myös Gillborn 1997; Connolly 2000; George 2007; Öhrn 1998). Vaikka tytöt mukautuivat annettuihin ohjeisiin ja pukeutuivat opettajien odotusten mukaisesti, osoittivat he samalla myös vastarintaa lisäämällä asuihinsa somalialaiseen kulttuuriin viittaavia elementtejä, kuten koruja, pitkän hameen ja tavan sitoa hiukset. Sopeutumalla, mutta osoittaen myös vastarinnan merkkejä, he välttivät tilanteen, jossa heidät olisi nähty nimenomaan somalialaisina, mutta saattoivat kokea itse kuitenkin olevansa pukeutuneita niin, että he kantoivat ylpeinä somalialaisuutensa merkkejä.

Kevätjuhlaan kiteytyi pukeutumisen lisäksi huomattava määrä muutakin normatiivisen suomalaisuuden sisältöä. Vaikka opettajat kertoivat, että koulun juhlat pyrittiin pitämään mahdollisimman mukaanottavia, juhlien rituaalit kiinnittyivät suomalaisiin traditioihin. Eräs opettaja esimerkiksi totesi ensin kerrottuaan mukaanottavista pyrkimyksistä, että ”Kyllä me suvivirsi kuitenkin lauletaan”. Kevätjuhla noudatti perinteistä kaavaa, maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat esille Dardanin ja Tiiun noutaessa monikulttuurisuus-stipendit. Seitsemäsluokkalaisten vietnamislaistaustaisen tytön tanssiesitys toi kevätjuhlaan ”maustetta”, kuten haastattelemani opettaja monikulttuurisuuden läsnäoloa juhlissa kuvaili:

*Opettaja:* [Maahanmuuttajaoppilaat] ei oo kauheesti muuttanu [juhlatilaisuuksia], mutta tuonu ehkä tämmöstä *lisähauskuutta*, että jotenkin näkyy eri kieliä tai kuuluu eri kieliä siellä juhlissa, mun mielestä on suhteellisen luontevasti. Et se ei oo enää kummallista, että oho nyt joku sanoi venäjäksi hyvää joulua, vaan niinku tiäksä, että se on sellaista suhteellisen luontevaa, että on nyt lapset, jotka puhuu kahta kieltä, niin miksi ne ei voi käyttää niitä juhlaesityksissään sillai *mausteena*.

Suomalaisiin kalenterijuhliin tutustuminen kuului keskeisesti maahanmuuttajaopetukseen ja sen tavoitteisiin kasvattaa maahanmuuttajaoppilaat suomalaisen kulttuuriyhteisön ja yhteiskunnan ”aktiivisiksi, tasapainoisiksi ja tasavertaisiksi jäseniksi” (ks. esim. POPS 2004).

*Opettaja:* Nämä maahanmuuttajat tutustuu suomalaiseen ruokaperinteeseen sillä tavalla, seiska luokalla niiden kalenterijuhlien kautta ja sitten jos he tulevat valinnaiseen ryhmään, sitten meillä on ihan tämmöistä perinteistä maakuntaruokia käydään myöskin läpi. Että tietää, mitkä on niinkun tämmöisiä tyypillisiä suomalaisia ruokia. Seiska luokalla karjalanpiirakat on sellainen, mitä tehdään ja sehän on... siinä yhteydessä puhutaan sitten useasti juuri, jos luokassa on joku eri kulttuuritaustainen oppilas, että sieltä löytyy monesta kulttuurista sitten samantapaisia pasteijoita tai näitä. Se on niin kun heille semmoinen ahaa-elämys, että hei, täällä tehdäänkin vähän samalla lailla ja tässä on vähän samoja aineita.



Ottamalla esille myös maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustan ja vertaamalla ruokaperinteitä, opettaja onnistui ottamaan huomioon edellä mainitun suomalaisen kulttuuriyhteisöön kasvattamisen lisäksi maahanmuuttajapilaan oman kulttuurin.

### 5.3 Toiseuttava huumori

Tarkastelemisiani koulutuspoliittisissa asiakirjoissa, kuten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2004), ei puhuta rasismista. Asiakirjoissa puhutaan kyllä kulttuureista, tasa-arvosta, ihmisoikeuksista ja monikulttuurisuudesta, mutta ei rasismista tai rasisminvastaisuudesta. Rasismin sijaan puhutaan esimerkiksi syrjinnästä, muukalaispelosta ja suvaitsemattomuudesta (ks. myös Rastas 2005, 72; Mietola 2001, 15). Useat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että rasismi osa koulujen arkea (esim. Keskisalo & Perho 2001; Perho 2002). Rasismi ymmärretään usein kuitenkin vain avoimina ja tietoisina muukalaisvastaisina asenteina ja väkivaltana (Rastas 2007a, 12). Rasismiksi voidaan kuitenkin luonnehtia myös arkielämän ilmiöitä, kuten puheita, eleitä ja ilmeitä. Myös huumorin ja vitsien taakse voi kätkeytyä rasistista toimintaa.

Kevätlukukauden päätteeksi koulussa esitettiin koko koulun yhteinen kevätnäytelmä. Näytelmän juoni kulki lyhykäisyydessään näin:<sup>5</sup>

*Aurinko paistaa suomalaisen pikkukaupungin yllä, on toukokuun viimeinen viikko, koulu lähestyy loppuaan. Joukko suomalaisia nuoria kaipaa elämäänsä jännitystä ja he karkaavat metsään telttaillemaan. Nälkä yllättää uusavuttomat nuoret ja he päättävät tilata metsään pizzaa. Hetken päästä metsään saapuu kaksi ulkomaalaistaustaista, heikosti pizzeriapaistobisneksensä hoitanutta miestä pizzojen kera, mafiamiehet kintereillään. Ennen kuin yö metsässä on ohi, nuorten telttailu muuttuu pizzeriapaistajien, mafiamiesten ja poliisin takaa-ajoksi.*

Etnisyydelle nauraminen ei ollut näytelmässä pääosassa, mutta silmiinpistävää. Karikatyyrit ulkomaalaistaustaisista, huonosti suomea puhuvista pizzeriayrittäjistä tuli esiin, kun kaksi viiksekkäiksi kenties turkkilaisiksi maskeerattua poikaa kohelsi

---

<sup>5</sup> Olen muuttanut joitakin juonenkäännteitä tunnistamattomuuden takaamiseksi.

näyttämöllä naurattaen yleisöä toilailuillaan. Poikien suomalaisten tapojen kokeilu herätti erityisesti hilpeyttä:

Näytelmän ”Özkan” ja ”Mustafa” pystyttävät metsään telttaa ja syövät kabanossia: Aaa, nyt olla suomalainen olo!

Kaikkia näytelmä ei kuitenkaan saanut nauramaan. Edessäni istuneet somalialaistaustaiset pojat vaikuttivat lähinnä vaivaantuneilta. He joutuivat katsomaan passiivisina näytelmää, jossa naurettiin etnisyydelle, ei-suomalaisuudelle ja ”hassuille” yrityksille olla suomalainen ja puhua suomea. Pojille kömpelyys suomalaisten tapojen edessä ei ehkä ollut pelkkää näytelmää vaan omaan arkeen kuuluvaa todellisuutta (ks. myös Hautaniemi 2004, 104–105). Tilanteessa ei siten ollut mitään näyttelemistä, saati sitten nauramisen arvoista.

Etnisyydelle nauramista pidetään usein yleismaailmallisena, jopa luonnollisena osana naapurikansojen viha-rakkaussuhdetta. Vaikka etnisyydelle nauraminen olisikin yleismaailmallista, ei se tee siitä hyväksyttävää, sillä monet etnisyyttä halventavat vitsit vahvistavat kielteisiä etnisiä stereotypioita (Husband 1988). Näytelmässä vahvistettiin stereotypiaa Suomessa asuvista turkkilaisista pizzariyrityksinä, jotka kaiken lisäksi representoitiin näytelmässä rikollisuuden kanssa tekemisissä olevina. Nauraminen kohdistui erityisesti poikien hölmöyteen ja hassuuteen yrityksissä olla suomalaistapainen. ”Toisen” esittäminen lapsellisena ja hölmönä on tyypillinen kolonialismin aikana tuotettu rodullistettu esitystapa ”toisista” (Hall 1999, 199; Rastas 2007b, 128). Nykyään, kun rasistisia mielipiteitä ei ole korrektia ilmaista suoraan, rasistiset ja etnisyyttä halventavat vitsin sallivat näiden tabujen rikkomisen. Michael Billig’n (2001, 270) tulkinnan mukaan rasististen vitsien ”hauskuus” syntyy nimenomaan haluista ja mielipiteistä, jotka ovat normaalista kiellettyjä ilmaista (ks. myös Sullivan 1999). ”Toisia” halventavalla huumorilla, vitseillä ja herjauksilla muistutetaan näitä ”toisia” kansallisista kategorioista ja niihin sisältyvistä sosiaalisista ja kulttuurisista rajoista (Keskisalo 2003, 129). Näytelmä siis ikään kuin institutionalisoi periaatteen, että etnisyydelle nauraminen kuuluu elämään.

Toiseuttavan huumorin kohteeksi saattoi joutua myös ”ei-suomalaisen” nimen takia. Erään oppitunnin alussa opettaja piti nimenhuudon tutkimusluokalleni, jonka oppilaista siis puolet oli maahanmuuttajataustaisia. Nimilistan ”vaikeasti” lausuttavat nimet herättivät opettajassa hilpeyttä ja hän väänsikin oppilaiden nimiä mitä erikoisimpiin muotoihin. Luetellessaan nimiä listasta hän myös kommentoi niiden vaikeaa kirjoitusasua, vaikeaa lausumista ja monimutkaisuutta. Mirjetan nimen kohdelle päästyään opettaja naureskeli: *”Mirrrjeta Krashhhniki? Mikä maa, mikä valuutta?”* Oppilaat seurasivat opettajan vitsailua hiljaisina ja hämmentyneinä, vastaten vaisusti nimenhuutoihin. Ainoa, joka nauroi, oli opettaja.

Ihonvärin ja ulkonäön lisäksi nimi on selkeä muistutus siitä, että ei kuulu ”suomalaisuuden piiriin” (Lepola 2000). Tutkimusluokkani Yen oli pyrkinyt helpottamaan arkeaan hyväksymällä lempinimen Jenni, samoin Dardania kutsuttiin yleisesti Daniksi. Suomalaisuuden piiriin kuulumattomat nimet tulkitaan vierasperäisiksi, oudoiksi ja erikoisiksi. Niitä saa lausua koomisesti, epämääräisesti ja väärin. Jagdish J. Bijlani (2005, 58–59) (joka joutui itse käyttämään kouluaikoinaan opettajien suuhun sopivaan nimeä ”Jay”), kutsuu nimien huonosti ja koomisesti lausumista ”nimirasismiksi”, sillä se täyttää (kulttuuri)rasismin tunnusmerkit: rasismin muodot ovat luonteeltaan symbolisia ja hienovaraisia, ja siten diskursiivisia (van Dijk 2000, 34). Niille, joille nämä ”erikoiset” nimet tuntuvat oudoilta ja vaikeasti lausuttavilta, että niistä on tehtävä vitsi ja lausuttava koomisesti, niiden rasistisuutta ei havaita. Tällaisissa tilanteissa ei kuitenkaan jää epäselväksi, kuka on ylempänä, kuka alempana. Nimen ja siten kulttuurisen erilaisuuden halventaminen ilmentää arkipäivän rasismia ja yhteiskunnassa vallitsevia etnisten ryhmien välisiä valtasuhteita. Oppilaiden ”vierasperäisille” nimille nauranut opettaja rodullisti oppilaiden nimet eli kategorisoi heidät synnynnäisten tuntomerkkien, tässä tapauksessa nimien, perusteella. Tehmina N. Basit ja kumppanit (2007, 288) toteavat tosin, ettei ”vierasperäisten” nimien lausuminen välttämättä ole rasismia, mutta ”toisiin” kohdistuvaa välinpitämättömyyttä. Välinpitämättömyys opetella nimien lausuminen perustuu kuitenkin käsityksiin siitä, mikä on normaalia ja mikä normaalista poikkeavaa, ei-meikäläistä (ks. myös Stefanou-Haag 1994; Bhatti 2005, 160). Näin tuotetaan siis kuitenkin eroa ”meihin” ja muihin”.

Juttelin myöhemmin tämän saman opettajan kanssa tutkimuksestani ja kerroin, että teen tutkimusta muun muassa monikulttuurisuudesta. Tähän opettaja kommentoi:

Tulisia poikia! Kun on näitä ulkomaanvahvistuksia niin paljon! Mä pidin talvella fudista, niin piti mennä ihan väliin! On niin tulisia poikia nää!

Tutkimusluokan poikien ”tulisuus” oli tullut esille myös koulujen välisessä jalkapallo-ottelussa, jossa vastustajajoukkueen pelaajat olivat huudelleet ilmeisesti Aramille hänen etniseen taustaansa liittyviä herjauksia. Aram oli kimpaantunut provosoinnista niin, että jalkapallo-ottelu oli muuttunut tappeluksi ja paikalle oli jouduttu kutsumaan poliisi. Kertomuksensa päätteeksi opettaja totesi päätään pyöritellen:

Se turkkilainen on kuuma kaveri. Poliisit jouduttiin kutsumaan!

Aramin kurditaustaisuus muuttui siis opettajan kertomuksessa ”tuliseksi turkkilaisuudeksi”. Sen sijaan, että opettaja olisi tuominnut Aramiin kohdistuneet rassistiset huutelut, hän ihmetteli pojan tulisuutta ja arvaamatonta aggressiivista käytöstä. Opettajan suhtautumista Aramiin näytti ohjaavan oletus siitä, että pojan etninen tausta (josta opettajalla ei siis ollut tarkkaa tietoa, koska hän luuli tätä turkkilaiseksi) toi mukanaan erityistä persoonallisuutta, tulisuutta.

#### 5.4 Leimaava maahanmuuttajuus

Maahanmuuttajataustaisten ihmisten määrän kasvaessa Tähtitaivaan koulun kaupunginosa oli leimautunut vähitellen ”maahanmuuttaja-alueeksi” ja koulu ”maahanmuuttajakouluksi”. Opettajat kertoivat joiden suomalaistaustaisten vanhempien olleen huolissaan siitä, miten koulu tulisi muuttumaan lisääntyneen maahanmuuton ja maahanmuuttajaoppilaiden myötä. Kouluun oli kiinnittynyt monikulttuuristumisen mukana tiettyjä merkityksiä, joihin jotkut vanhemmat suhtautuivat ennakkoluuloisesti. Koulun kulttuurinen heterogeenisyys näyttäytyi näille vanhemmille ongelmallisena:

kansallisuuksien kirjo, suomen kieltä taitamattomat tai heikosti taitavat oppilaat ja eri uskonnot miellettiin epäjärjestystä ja konflikteja aiheuttaviksi ja monikulttuurinen koulu siten kelvottomaksi kasvuympäristöksi heidän lapsilleen. (ks. myös Lappalainen & Rajander 2005, 183–184.) Opettajat yhtäältä ymmärsivät ennakkoluuloja, toisaalta toivoivat, että vanhemmat näkisivät pintaa syvemmälle.

*Opettaja:* Nyt kun mä oon haastatellut mun tän nykyisen luokan vanhempia, niin siellä tulee koko ajan esille se ennakkoluulo (...) Vanhemmat on sanonu suoraan, että kuinka tästä koulusta liikkuu semmosia käsityksiä ja ennakkoluuloja tuolla ihan valtavasti ja sit kuitenkin kun tänne tulee, niin se todellisuus on ihan toista. (...) Mutta ennakkoluulot on meillä syvällä sisimmässä kaikilla varmasti.

Kaupunkirakenteen alueellinen eriytyminen, kaupungeissa tapahtuva sosiaalinen polarisaatio (ks. esim. Vaattovaara & Kortteinen 2001). Viime vuosina useissa eurooppalaisissa kaupungeissa, myös Suomessa, on ollut havaittavissa tilanne, jossa työttömyys ja etnisyys ovat alkaneet alueellistua (Vaattovaara 1998; Kortteinen & Vaattovaara 1999). Se, missä eri asuinmuodot sijaitsevat, kuinka niihin pääsyä säädellään ja miten asumista tuetaan, vaikuttaa sosio-ekonomisen ja sitä kautta usein myös etnisen segregaation muotoutumiseen (Andersen & Clark 2003, 95). Asuinalueiden etninen eriytyminen on noussut kasvavaksi ongelmaksi myös Pohjoismaissa. Etnisesti eriytyneet asuinalueet leimautuvat ”maahanmuuttaja-alueiksi”, mikä saa valtaväestön välttelemään kyseisiä alueita, jolloin heille ei myöskään rakennu omakohtaista kokemusta ja tietoa näistä alueista (ks. Sibley 1995). Maahanmuuttajien koetaan kaventavan totuttua ”omaa” liikkumatilan tuntoa, jolloin tilan käyttämiseen kietoutuu sosiaalisia suhteita ja kamppailua (tilan) vallasta (Gordon 2005, 128).

Kouluun kiinnitetty merkitykset olivat saaneet aikaiseksi rajojen vahvistamista myös oppilaskulttuureissa. Vaikka ”maahanmuuttajaoppilaat” ja ”suomalaisoppilaat” oli sijoitettu samoille luokille, opetusryhmien arki näyttäytyi pitkälti erillisinä. Välitunneilla oppilaiden omat tilat, kuten koulurakennuksen aula, rakentui niin, että ”ulkomaalaiset” (kuten he itseään kutsuivat, ks. lisää luku 6) viettivät välitunnit keskenään ja ”suomalaiset” keskenään. Integroinnin tavoite ei näyttänyt toteutuvan ainakaan

välitunneilla, koulunkäynnin ”vapaammalla” ajalla, vaikka siihen pyrittiin koulun virallisilla ryhmäjärjestelyillä. Koulun ilmapiiri ja sen sisäinen etninen eriytyminen ei näyttäytynyt kuitenkaan vihamielisenä (vrt. Keskisalo 2003). Etnisellä taustalla näytti kuitenkin olevan merkitystä nuorten sosiaalisissa kohtaamisissa.

Oppilasryhmien selkeä jakautuminen kahteen ryhmään ”suomalaisiin” ja ”ulkomaalaisiin” palautti mieleeni kulttuurikeskus Caisassa järjestetyn keskustelutilaisuuden ja siellä esille tulleen maahanmuuttajuuden määrittelyn problemaattisuuden. Maahanmuuttajataustalla näytti olevan selkeä merkitys siihen, kenen kanssa koulussa liikutaan ja vietetään aikaa, joten halusin perehtyä maahanmuuttajiksi nimeämisiin. Koulun asiakirjojen mukaan oppilas määriteltiin maahanmuuttajaksi, jos hän puhui äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia. Näitä oppilaita kutsuttiin asiakirjoissa myös kieli- ja kulttuuriryhmien oppilaisiksi sekä vieraskielisiksi mukailten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittelyjä. Virallisella tasolla maahanmuuttajaoppilaaksi nimeäminen tapahtui siis yksinkertaisesti äidinkielen perusteella. Haastatteleman opettaja vahvisti määrittelyn perustuvan nimenomaan äidinkieleen:

Tuuli: Miten se tapahtuu tää, et miten maahanmuuttajaoppilaaks niinku määritellään?

Opettaja: No se, se tietysti, heil on erilainen status riippuen siitä, että tota ovatko he pakolaisia, maahanmuuttajia vai sitten tota paluumuuttajia, ja tota tää kieliresurssi niin se annetaan niin kun kaikille, jotka on joko paluumuuttajia tai maahanmuuttajia tai pakolaisia. Ja se, et kuka pääsee tänne maahanmuuttajien pienryhmään, niin se riippuu tietysti sen oppilaan kielitaidosta myöskin, et ei siinäkään katsota niinku sitä välttämättä et mikä se status on, mutta että, et siinä arvioidaan sen lapsen kyky, mahdollisuudet menestyä tämmösessä normaalissa yleisopetuksen luokassa tai sitten se, et tarviiks hän erityistä tukea selviytyäkseen tästä peruskoulun oppimäärästä. (...)

Tuuli: Mut et siis meneeks se periaatteessa niinku äidinkielen mukaan?

Opettaja: Se menee äidinkielen mukaan joo, et äidinkieli, jos on äidinkieleks merkitty virallisissa papereissa joku muu kuin suomi tai ruotsi niin sitten se on mahdollista. (...) et onhan meil sellasiakin oppilaita, jotka on siis Suomen kansalaisia, Suomessa syntyneitä, mutta joidenka jompikumpi vanhempi on jostakin muusta maasta, useimmiten äiti on jostain muusta maasta, ja heidän äidinkielekseensä on merkitty oman äidin äidinkieli. Et vaikka he käytännössä ovat niinkun ihan, ihan suomalaisia, mutta puhuvat kotona kuitenkin kahta kieltä niin sillon heil on mahdollisuus saada tätä maahanmuuttajien suomen kielen tukiopetusta. (...) et osaa vaan sitä

omaa äidinkieltään joka saattaa olla joku paikallinen murre Filippiineillä tai joku afrikkalainen murre mahdollisesti.

Maahanmuuttajaoppilaaksi määrittyvät siis kaikki ne, joiden äidinkieli tai ”oman äidin äidinkieli” on jokin muu kuin suomi. Opettajan puheessa korostui ajatus siitä, että maahanmuuttajaopetus ei ole oppilaalle velvoite, vaan ennemminkin mahdollisuus: ”kuka pääsee”, ”sitten se on mahdollista”, ”silloin heil on mahdollisuus saada” maahanmuuttajaopetuksen resursseja, kuten suomen kielen tukiopetusta ja oman äidinkielen opetusta. Maahanmuuttajaoppilaan ”status” tuli puhutuksi etuoikeutena saada tiettyjä erityispalveluja ja tukea. Erityispalveluja voitiin tarjota kuitenkin vain niille, joilla oli maahanmuuttajaoppilaan ”status”, joten määrittely tehtiin myös resurssien nimissä. Maahanmuuttajaoppilaaksi määrittely tuli puhutuksi itsestään selvytenä, jotta näillä oppilailla olisi mahdollisuus ”menestyä tämmösessä normaalissa yleisopetuksen luokassa”. Opettaja ei ryhtynyt problematisoimaan sitä, ”et vaikka he käytännössä ovat niinkun ihan ihan suomalaisia” ja ”Suomen kansalaisia, Suomessa syntyneitä” oppilaat määritellään maahanmuuttajiksi – määrittely tapahtui resurssien ja erityispalvelujen nimissä. Maahanmuuttajaoppilaan saamat erityispalvelut olivat etu, yksilöllisemmän opetuksen mahdollistaja, jolloin maahanmuuttajaoppilaan ”status” näyttäytyi positiivisena, tai ainakin neutraalina. Tässä puhetavassa nimeämisen toinen puoli – sen toiseuttava luonne ja sopimattomuus niiden kohdalla, jotka ovat ”ihan ihan suomalaisia” jäi kuitenkin käsittelemättä. Toisen opettajan haastattelussa tapahtui sen sijaan mielestäni merkittävä havahtuminen siitä, mitä nimeämisillä tullaan tehdyksi:

*Tuuli:* (...) tiedäksä siitä prosessista, että kun oppilas tulee kouluun, niin millä perusteella hänet nimetään sitten maahanmuuttajaoppilaaksi? Onks se äidinkieli vai kansalaisuus vai miten?

*Opettaja:* No sehän on hirveen semmonen epämääräsjanen käsite, et tarkotaks sä miten valitaan, että hän siirtyy tämmöseen pienryhmään?

*Tuuli:* Joo niin tai siis sillä tavalla, että esimerkiks tässä tutkimusluokassa siinähan just puolet, niitä kutsuttiin maahanmuuttajaoppilaiks ja just osallistu suomi kakkoseen.

*Opettaja:* Joo mut heille on tehty erityisopetus päätös. Elikkä ne ei voi olla maahanmuuttajaoppilaita, joilla ei oo mitään erityisopetus päätöstä. Suurin osa onkin sellasia.

*Tuuli:* (...) mut siis mä olin X luokalla.

*Opettaja:* Ei kun hetkinen...

*Tuuli:* Niin.

*Opettaja:* Elikkä ei siinä justiin oo... Totta.

*Tuuli:* Joo.

*Opettaja:* No sitten vaan, en mä tiiä. En mä osaa tohon vastata. Varmaan maahanmuuttajaoppilaaks tulkitaan noin niinku laajasti semmonen, joka on, ainakin ne, jotka on muuttanu muualta Suomeen, ja jonka äidinkieli on joku muu kun suomi.

*Tuuli:* Niin.

*Opettaja:* Mut kyllä puhutaan maahanmuuttajaoppilaana myös semmosesta, joka on syntyny Suomessa, mutta tänne muualta muuttaneeseen perheeseen ja on niinku toisen polven...

*Tuuli:* Meniskö se sitten äidinkielen vai?

*Opettaja:* Kyllä menee enemmän kielen mukaan kun kansallisuuden mukaan, koska osa niistäkin, joista me puhutaan maahanmuuttajaoppilaina, on Suomen kansalaisia kuitenkin joo.

*Tuuli:* Joo.

*Opettaja:* Varmasti lähinnä kielen joo... Aika raaka tyypittely!

Keskustelu opettajan kanssa maahanmuuttajuuden määrittelystä sai opettajan ikään kuin havahtumaan ja heräämään tälle ”raa’alle tyypittelylle”. Tämän haastatteluotteen aikana opettaja heräsi pohtimaan, mitä määrittelylle loppujen lopuksi tullaan tehdyksi. Pohdinta herätti hänessä hämmennystä ja hämmästelyä siitä, miten raa’asti maahanmuuttajaoppilaksi nimeäminen tapahtuu. Keskustelumme ansiosta opettaja heräsi näkemään epäoikeudenmukaisuutta ja eriarvoisuutta koulun vallitsevissa käytännöissä. Myös oma epäröinti saattoi antaa tilaa opettajan toisin ajattelulle ja yhteiselle ”eksymiselle tietoon ja tietämiseen” (Lather 2003, 261; Hakala & Hynninen 2007, 225 mukaan). Keskustelumme liittyi oivallus siitä, että maahanmuuttajaksi määrittely ei olekaan niin yksinkertaista, vaan sen voi tulkita myös toisin.

Maahanmuuttajaoppilaan status määriteltiin siis vedoten omaan äidinkieleen sekä suomen kielen taitoon. Suomi toisena kielenä opetusta järjestettiin niille, joiden suomen kielen ei katsottu olevan äidinkielen tasoinen kaikilla suomen kielen osa-alueilla. Seuraava episodi on suomen kielen siis äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilta, johon osa tutkimusluokan maahanmuuttajaoppilaista osallistui. Dardan oli yksi heistä, mutta hän osallistui myös suomi toisena kielenä tunneille (yhteisarvosana). Seuraavassa episodissa tuon esille



Dardanin suomen kielen taitoa, jonka ei siis katsottu olevan äidinkielen tasoinen kaikilla suomen kielen osa-alueilla:

Opettaja: Mitä tulee mieleen romantiikasta?

Dardan: Puhuu kauniisti, hienosti.

Opettaja: Esim. mistä aiheesta?

Dardan: Rakkaudesta.

Simo lukee ääneen ”Romantiikan ja realismin aikakaudet vaikuttavat tyyliin”. Opettaja hänen jälkeensä ”Oodi länsituulelle”.

Opettaja: Millaisia sanavalintoja romantikko valitsee? Mihin sanoihin huomio? Sanokaa erikoisia sanoja.

Dardan: Kristallivirtain kierron tuutimana.

Opettaja: Mitä aava tarkoittaa?

Jaakko: Aalto.

Liisa: Myrsky.

Dardan: Aava meri.

Opettaja: Tällasta sanastoa käyttää romantikko.

Dardan: Musta tulee romantikkokirjailija!

Maahanmuuttajaoppilaiksi nimeämisessä vedottiin sekä asiakirjoissa että opettajapuheessa nimenomaan vieraskielisyyteen ja siihen, että *saadessaan* maahanmuuttajaoppilaan statuksen, oppilas *saa mahdollisuuden* tiettyihin erityispalveluihin ja tukiin. Seuraavassa luvussa tarkastelen maahanmuuttajaoppilaiksi nimettyjen nuorten kerrontaa tarjotuista positioista. Heitä kasvatetaan koulussa maahanmuuttopoliittisten ja koulutuspoliittisten linjausta hengessä ensisijaisesti suomalaisen yhteiskunnan suomalaistapaisiksi jäseniksi. Koulu toteuttaa lähinnä *antamalla* tukipalveluja suomeen integroitumisessa. Omaan kulttuuriin ja kulttuuriyhteisöön kasvamisen tukemista koulu tukee pääsääntöisesti järjestämällä oman äidinkielen opetusta.

## 5.5 Yhteenveto: Suomikeskeinen näkökulma arkeen

Kuten olen tuonut esille luvussa 2, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että maahanmuuttajaopetuksen tulee ”tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi” (POPS 2004, 36). Näyttäisi kuitenkin siltä, että suomalaisuuteen tai pikemminkin suomalaistapaisuuteen kasvaminen ja kasvattaminen on opetuksessa ensisijaista ja oma kulttuuri vasta toissijaista. Suomen maahanmuuttopolitiikkaan ja koulutuspolitiikkaan sisältyvä ajatus maahanmuuttajien kotouttamisesta ja integroimisesta suomalaiseen yhteiskuntaan näyttävät olevan vahvana monikulttuurisuuskasvatuksessa ja maahanmuuttajaopetuksessa. Monikulttuurisuus nähtiin nimenomaan arjen *mausteena*, *eksoottisuutena* ja muun muassa teemapäivä tapana tuoda monikulttuurisuus osaksi suomalaisten oppilaiden ja opettajien arkipäivää.

Monikulttuurisuus näyttäytyi koulussa moninaisena, osin ristiriitaisena kenttänä. Yhtäältä pyrittiin vastustamaan koulutuspolitiikalle ominaista suvaitsevaisuusajattelua, toisaalta samalla toteuttaen tätä liberaalia monikulttuurisuutta esimerkiksi juhlimalla ”eksoottista” toiseutta ja korostamalla kulttuurieroja. Liberaalia monikulttuurisuutta ilmensi myös traditionaalisen ja myös stereotyyppisen suomalaisuuden korostuminen normina, jota vasten ”muita” ja ”muuta” peilataan. Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajaoppilaat omine kulttuureineen koettiin siis sekä suomalaista kulttuuria rikastuttavana tekijänä, että usein ongelmallisina ja vaikeina eroina ja erilaisuutena, jota on opittava suvaitsemaan ja hyväksymään. Osa opettajista koki maahanmuuttajaoppilaat ja monikulttuurisuuden ylimääräisenä työtaakkana, kun opettajilla ei ole taitoa toimia erilaisten kulttuurien kohdatessa. Yksi syy sekä turhautumiseen että voimattomuuteen oli se, että kaikille opettajille ole annettu riittävästi koulutusta monikulttuurisuusasioista eikä tietämystä maahanmuuttajien kulttuureista. Täydennyskoulutusta ei tarjottu kaikille opettajille, lähinnä vain niin sanotuille maahanmuuttajaopettajille, mikä koettiin epäoikeudenmukaisena.

Jos monikulttuurisuus näyttäytyy (koulutus)poliittisissa asiakirjoissa lähes poikkeuksetta haasteena ja monikulttuurinen toiminta ja kasvatus siten lähtökohtaisesti ongelmien ja konfliktien hallinnointina, ei ole ihme, että ”ongelmapuhe” siirtyy myös koulun käytäntöihin ja opettajien puheeseen. Toimintatavoiksi näyttää tällöin jäävän monikulttuurisuuden kaksijakoisuus: ongelmien hallinta ja eksotiikka ”lisähauskana” mausteena.

Kuten koulutuspoliittisissa asiakirjoissa, myös tutkimuskoulussani maahanmuuttajaoppilaksi määriteltiin kaikki vieraskieliset oppilaat riippumatta siitä, olivatko he syntyneet Suomessa ja/tai Suomen kansalaisia. Nimeämisen ”raakaa tyypittely” tuli esille vain yhdessä opettajahaastattelussa. Nimeäminen toteutettiin resurssien nimissä, jotta vieraskielisille oppilaille voitaisiin tarjota erillispalveluja ja -tukia. Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on integroida maahanmuuttajataustaiset oppilaat osaksi suomalaista koulua, kulttuuria ja yhteiskuntaa. Nimeämällä nämä ”integroitavat” yhden kategorian, maahanmuuttajuuden alle, näyttäisi kuitenkin johtavan myös toiseutettuun asemaan esimerkiksi oman äidinkielenä perusteella. Tällöin maahanmuuttopoliittisiin linjauksiin kirjattu tavoite tasavertaisesta jäsenyydestä estyy väistämättä. Monikulttuurisuuskasvatus, johon sisältyy ajatus monikulttuurisuudesta maahanmuuttajien mukanaan tuomana ja heille tärkeänä asiana, osoittaa sormella keitä nuo ”toiset” ”meidän tilassamme” ovat. Tällöin myös maahanmuuttajaoppilaat voivat tulla nähdyiksi monikulttuurisuuden tavoin yhtäältä ongelmina, toisaalta eksoottisina.

## 6 Kerrontaa maahanmuuttajaksi nimetyn paikalta

Feministinen etnografia on kiinnittänyt huomiota erityisesti siihen, “kuka puhuu, mistä positiosta ja millä tarkoituksella” (Coffey & Delamont 1996, 68). Tarkastelemalla erilaisia kertomuksia koulun monikulttuurisuudesta tutkija voi tavoitella niitä diskursiivisia muotoja, joilla eri toimijat todellisuuttaan rakentavat (Salo 1999, 242). Tarkastelen tässä luvussa maahanmuuttajaoppilaisiksi nimettyjen nuorten kerrontaa, heidän rakentamiaan todellisuuksia ja heidän toimijuuttaan rasistisiksi ja toiseuttaviksi määritellyissä tilanteissa. Kriittisissä koulututkimuksissa nuorten toimijuutta ja mahdollisuuksia on tulkittu usein vastarinnan ja mukautumisen välisten vastakkainasettelujen valossa, ja koulun arkea siten lähtökohtaisesti ikään kuin taistelukenttänä, jossa nuoret taistelevat omasta paikastaan ja toimijuuden tunteestaan (ks. esim. Willis 1984; Anyon 1983). Tuula Gordon (2005, 123–124) kuitenkin toteaa, etteivät nuorten tavat toimia asetu välttämättä vastarinnan ja mukautumisen dikotomiseen suhteeseen, vaan nuorten toimijuus voi näyttäytyä vivahteikkaampana sisältäen esimerkiksi toisin tekemistä, sivuun astumista ja haastamista, vetäytymistä, ironiaa, dramatisointia ja karnevalisointia (Gordon ym. 2007, 60; ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000; Tolonen 2001; Palmu 2003; Lehtonen 2003; Aapola 1999). Arjen monimuotoisuuden, monikerroksisuuden ja moniäänisyyden niputtaminen (usein romantisoivan) vastarinnan käsitteen alle niputtaa koulun arjen monenlaiset neuvottelut. Tuon tässä luvussa esille sitä, miten tutkimusluokkani maahanmuuttajataustaiset nuoret asemoivat itseään suhteessa koulukulttuurin hegemonisiin tapoihin ymmärtää heidän paikkaansa.

### 6.1 Kieltäytyminen tarjotuista positioista

Käsite maahanmuuttaja sai nuorten kertomuksista hyvin monenlaisia määritelmiä. Lähtökohtaisesti nuoret katsoivat käsitteen leimaavan maahanmuuttajiin kategorisoidut tietynlaisiksi ja heidän käsityksensä mukaan käsitettä tulisi käyttää vain niistä ihmisistä,

jotka ovat vasta lähiaikoina maahanmuuttaneita. Esimerkiksi Dardanin mielestä käsitteestä voitaisiin luopua kokonaan, ainakin niiden kohdalla, jotka ovat asuneet maassa jo pitkään.

*Dardan:* Ei sitä [käsitettä maahanmuuttaja] varmaan oo tarpeellista käyttää tai sillee. Riippuu vähän et jos on *tosi* sellanen, et ei oikeesti osaa puhuu suomee, ei ymmärrä suomee, sit voidaan sanoo. Mut sit jos on jotain sellasia et ymmärtää suomee (...) maahanmuuttaja, en mä nyt tiedä, ehkä se vois olla niinku suomen kielen opetusryhmä tai joku tai niin joku sellanen, en mä tiä.

Dardanin puheessa välittyi ajatus, jonka mukaan maahanmuuttajiksi voi kutsua vain niitä ihmisiä, jotka eivät ”oikeesti osaa puhuu suomee, ei ymmärrä suomee”. Myös Mirjetan kerronnassa oli ihmettelyä siitä, miksi myös niitä, esimerkiksi häntä itseään, jotka osaavat puhua suomea hyvin kutsutaan maahanmuuttajiksi.

*Mirjeta:* (...) et jotkut kyl saattaa loukkaantuu siit, kun kutsutaan maahanmuuttajaks. Mut en mä oikeen tiä, kun ei sitä oikeen voi kutsuu maahanmuuttajaks, jos osaa suomee hyvin ja sillai. Ja sit se on kumminki Suomen kansalainen. Esim. niinku mä oon Suomen kansalainen ja en haluais et kutsutaan sillee, et mua kutsuttais maahanmuuttajaks. Ihan nimeltä vaan ois ihan kiva. (...)

*Tuuli:* Miltä se sit tuntuu, kun sua kutsutaan [maahanmuuttajaks]?

*Mirjeta:* Jotenkin ulkopuoliselta tai jotenkin. En mä tiedä. Jotenkin sillai... Maahanmuuttaja [maistelee sanaa]. Ei... ei sopinu vaan sillai niinku.

Suomen kielen osaamista korostetaan sekä maahanmuuttajaopetuksen tavoitteissa että suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisessa. Ei siis ole ihme, että nämä nuoret, jotka ovat osa tätä integroimisprosessia, ovat sisäistäneet ajatuksen suomen kielen tärkeydestä. Mirjeta toi kuitenkin kerronnassaan esille ihmettelyn siitä, miksi maahanmuuttaja häntä kutsutaan edelleen maahanmuuttajaksi, huolimatta kielen opettelusta ja myös siitä, että hän on ”kumminki Suomen kansalainen”. Mirjeta toi puheessaan esille myös maahanmuuttajuuden leimaavuuden. Hänelle maahanmuuttajan positio tuotti kokemuksen ulkopuolisuudesta ja aseman ei-täysivaltaisena suomalaisena. Tulkitsen Mirjetan ”ihan nimeltä vaan” kommentin liittyvän tuntemukseen, että maahanmuuttajana hän tulee nähdyksi ja kohdelluksi ennemminkin kategorian edustajana, kuin yksilönä. Maahanmuuttajuus tuotti hänelle position, joka on hierarkisoituneessa suhteessa

suomalaisiin ja kokemuksen siitä, ettei ole täysivaltainen yhteiskunnan jäsen (ks. myös Huttunen 2004, 140, 143).

Maryamille sana maahanmuuttaja toi mieleen, jonkun joka on erilainen, ”just tullu Suomeen tai kuka ei tiedä mitään”.

*Maryam:* (...) yleensä aina kun sanoo maahanmuuttaja, se kuulostaa sillee niinku vähän erilaiselta tai sillee. Joku joka on just tullu Suomeen tai kuka ei tiedä mitään. Tai sillee tiäksä. Mut ei, kun kuiteski mä ite tiedän, et mä oon somalilainen [nauraa]. Olen viel Somaliasta, vaan syntyny täällä. Mua ei haittaa, jos sanotaan maahanmuuttajaks. (...) Mut ulkomaalainen on parempi. (...)

*Tuuli:* (...) oisko sitten vaikka Suomen somalilainen? Haluuskä kuitenkin, et sitä sun somalialaisuutta korostetaan tai et sekin tulee niinku... et sä oot ylpee siitä taustasta?

*Maryam:* Joo! [nauraa] Kyl mä oon ihan somalilainen.

*Tuuli:* Mut et ulkomaalainen ois parempi kun maahanmuuttaja?

*Maryam:* Joo [painokkaasti].

*Tuuli:* Mut sä oot kuitenkin Suomen kansalainen.

*Maryam:* Niin, joo, tiedän! Se somali-suomalainen!

*Tuuli:* Mmm.

*Maryam:* Tai niin...[tauko] Mä en ite sano itteeni suomalaiseks.

*Tuuli:* Sanotko sä ittees suomalaiseks?

*Maryam:* En! [nauraa]

*Tuuli:* Sä sanot somaliks?

*Maryam:* Joo! [nauraa]

Maryam positioi itsensä somalialaiseksi, siitä huolimatta, että hän on Suomen kansalainen, syntynyt Suomessa ja asunut koko ikänsä täällä. Toteamalla ”sä oot kuitenkin Suomen kansalainen” yritin saada Maryamin pohtimaan, mitä Suomen kansalaisuus hänelle merkitsee. Ehdottamani yhdistelmä ”Suomen somalilainen” tai Maryamin sanoin ”somalilainen” tuntui jo hetken sopivalta, mutta liite somalilainen sai hänet epäröimään ”mä en ite sano itteeni suomalaiseks”. Somalilainen ja suomalainen vaikuttivat olevan Maryamille toisillee selkeästi vastakkaiset kategoriat, joita oli mahdoton yhdistää. Tällainen kategorioiden selkeä vastakkaisuus ilmentää yhteiskunnallista valtakäytännön kulttuurieroista, joissa tehdään erottelu ”suomalaisiin” ja ”muihin”. Maryamin naurunpyrkähdykset kertoivat ehkä ihmettelystä, jota yritykseni

problematisoida tätä vastakkainasettelua herätti. Suomen kansalaisuus näytti tarkoittavan hänelle pelkkää ”paperikansalaisuutta” (ks. Harinen 2000): Suomen kansalaisuudestaan huolimatta hän ei kutsunut itseään suomalaiseksi, vaan ”olen viel Somaliasta, vaan syntynyt täällä”.

Maryamin positioitumisen pelkästään somalialaiseksi voi tulkita myös tarkastelemalla ryhmään samastumista. Veronika Honkasalon (2003, 159) mukaan samastuminen ryhmään edellyttää, että yksilö pitää jäsenyyttä mahdollisena saavuttaa. Positioitumalla somalialaiseksi Maryam saattoi pitää itseään somalialaisen yhteisön täysivaltaisena jäsenenä suomalaisen yhteiskunnan marginaalisen paikan sijaan. Somalialaiseksi positioituessaan hänellä oli myös paikka ja sosiaalinen yhteisö, jossa hän saattoi ajatella itseään ”tavallisena” (ks. myös Huttunen 2004, 143). Lisäksi Maryamin somalialaisuus kyseenalaistetaan todennäköisesti harvoin valtaväestön taholta, toisin kuin hänen mahdolliset yrityksensä positioitua suomalaiseksi, joten hän paikantui hänelle tarjotulle paikalle.

Ymmärsin nuorten haastattelujen ja niiden analysoinnin myötä, että olin ajatellut liian yksinkertaisesti maahanmuuttajuuden ja suomalaisuuden välisestä suhteesta ja niiden saamista merkityksistä. Olin pitänyt itsestään selvänä, että maahanmuuttajan paikalta haluttiin pois nimenomaan suomalaisen paikalle – mihin kotouttamispolitiikassakin pyritään. Mutta suomalaisuus ei näyttäytynyt nuorten puheessa vetovoimaisena tai haluttavana. Suomalaisuuden ulkopuolelle asettuminen oli paikan toteamista ja ottamista, positioitumista ”omaan etnisyyteen” rodullistetuissa suhteissa ja hierarkioissa. Paikantaessaan itseään he ottivat todennäköisesti huomioon myös sen, miten muut – myös minä – tavallisesti asemoivat, näkevät ja osoittavat heidän paikkansa sosiaalisissa suhteissa (ks. Rastas 2004, 50). Suomalaisuuden näyttäytyessä sellaisena ehdottomana, muut poissulkevana suomalaisuutena, oman suomalaisuuden tiedotamiselle ja toteamiselle ei anneta tilaa. Tällöin suomalaisuus ei näyttäydykään kaikille samalla tavoin houkuttelevana positiona.

*Tuuli:* Haluisit sä et sua kutsuttais suomalaiseks?

*Mirjeta:* En mä, en mä varmaan.

Kotouttamispolitiikan julkilausuttuna lähtökohtana on ”siirtää” maahanmuuttajat maahanmuuttajan paikalta suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi siis suomalaisiksi. Tutkimukseni nuorille suomalaisuus ei kuitenkaan näyttäytynyt tavoiteltavana paikkana. Määriteltäessä positioitaan he kieltäytyivät sekä maahanmuuttajan että suomalaisen paikasta, ja määrittelivät itsensä tarjottujen paikkojen sijaan etnisen taustansa ja vanhempiensa kotimaan kautta. Suomalaiseksi ”pääseminen” näyttäytyy ehkä valtaväestön positioista tavoiteltavana kotoutumisen huipentumana, mutta nuoret tulivat puhuneeksi suomalaisuuden ja Suomen kansalaisuuden merkityksettömänä, ei-haluttavana, ei-tavoiteltavana.

## 6.2 Rasismien kokemuksia

Tutkimukseni nuorten näkemykset ja kokemukset syrjityksi ja toiseutetuksi tulemisesta ja sen syistä olivat moninaisia. Rasismista puhuttiin sekä yleisenä ilmiönä että konkreettisina tapahtumina (ks. myös Honkasalo 2003, 178). Tytöt puhuivat enemmän ensin mainittuun tapaan, pojat jälkimmäiseen, mutta puhetavat sekoittuivat sekä tyttöjen ja poikien puheessa, joten en halua tehdä tarkkaa jaottelua tyttöjen ja poikien puhetapoihin. Tyttöjen puheessa oli se erityispiirre, että sanaa rasismi ei yhdistetty omaan arkeen, vaan arjen rasistisiksi luokiteltavat kohtaamiset nimettiin kiusaamiseksi tai ”läpänheitoksi”.

Aminan kerronnassa oli kuvauksia rasismiksi tulkittavasta toiminnasta, jotka hän itse tulkitsi kuitenkin jopa hyvää tarkoittavana tutustumishalukkuutena (ks. myös Rastas 2004, 37). Toisaalta hän puolustautui puhumalla myös itse ”törkeästi” takaisin.

*Amina:* Siis, meidän luokka, mun mielest se on ihan just kiva, mut pikku hiljaa toi Jaakko vähän muistuttaa. Siis se on joskus törkee (...)

*Tuuli:* Miks se Jaakko on ärsyttävä?



*Amina:* En mä tiedä, se, se oli ennen niin kiltti, niin mukava. Mä muistan seiskan ja kasin kohdalta, se tuli aina juttelee meidän kaa ja nyt se yrittää olla jotain, jotain en mä tiedä siis... Miten sen sanoiskaan... Nykyään kun se hengailee noiden toisten, noiden tyyppien kaa, jotka on ihan outoja, niin, se on niiden kans. Sit sekin vähän itse muuttu.

*Tuuli:* Onks se sitten jotenkin enemmän semmonen mikä? Kovis vai?

*Amina:* No joo kovis ja sit se puhuu törkeesti.

*Tuuli:* Mitä se sit puhuu?

*Amina:* Se sanoo, et sä oot musta, mee tonne tai jotain, mä oon siel... Siis sekin yrittää sitä, et sekin on joku rap! Siis me sanotaan sille aina jotain... mekin puhutaan nykyään sille törkeesti.

*Tuuli:* Mmm.

*Amina:* Nyt mejjän pitää vähän lopettaa toi koska koulu on lopussa ja mejjän pitää tulla toimeen.

*Tuuli:* Mmm.

*Amina:* Mejjän pitää olla samal taval ku seiskalla... tultiin toimeen kaikkien kaa.

Aminalla ei tuntunut olevan aluksi sanoja sille, miksi Jaakko on ”törkee” ja ”outo”. Hänen kuvailunsa ”törkeitä” puhuneesta Jaakosta haki sanoja ”Nyt se yrittää olla jotain, jotain en mä tiedä siis... Miten sen sanoiskaan...” Vaikeus pukea kokemusta sanoiksi, saattoi johtua siitä, että aihe oli niin arka ja monimutkainen, että tilanteen aiheuttamat tunteet oli vaikeasti jäseneltävissä (ks. myös Rastas 2007a, 90; Rastas 2004). Tapahtunutta ei ollut selvästikään helppo jakaa. Racististen puheiden edessä Aminan toimijuus näytti kutistuvan häneen itseensä kohdistuneeksi vaatimukseksi suhtautua Jaakkoon toisella tavalla ja siten selviytyä. Selviytyäkseen ja puolustautuakseen Amina oli alkanut puhua myös ”törkeästi”, mutta tässä kohtaa kerrontaansa hän muuttaa toimijaksi ”meidät”. Amina puhuu vastuun erimielisyyksistä ”meille”, joilla hän tarkoittaa ”meitä” muitakin, jotka ovat saaneet kuulla olevan mustia ja joilla on käsketty ”mennä tonne”. ”Nyt mejjän pitää vähän lopettaa toi”, jotta Jaakon kanssa tulehtunut suhde voitaisiin saada sellaiseksi, kun se oli aiemmin, ”seiskalla”, ”mejjän” pitää lopettaa törkeästi puhuminen ja ”mejjän” pitää tulla toimeen. Siihen, mitä yläasteen aikana on tapahtunut, että asiat ovat menneet suuntaan, jossa ei enää tulla toimeen keskenään, aineistoni ei anna vastausta. Myöskään opettajat eivät osanneet antaa tähän kysymykseen vastauksia, mikä kertoo myös siitä, etteivät oppilaat usein kerro rasismia kohdatessaan tapahtumista opettajille – kohtaamiset selvitetään oppilaiden kesken.

*Tuuli:* No onks opettajat mitenkään, oot sä koskaan sanonu opettajille mitään [rasistisista kohtaamisista] tai onks ne... selvitetty mitenkään tai keskusteltu jostain?

*Dardan:* No ei pahemmin ei, ei tän koulujen maikkojen kaa sillee oo, ei kukaan niinku mee sanoo maikoille mitään, koskaan.

*Tuuli:* Et te selvitätte oppilaitten kesken?

*Dardan:* Joo.

Amina kertoi haastattelussa myös toisesta rasistisesta kohtaamisesta koulussa, jossa seitsemäsluokkalainen poika oli tullut välitunnilla haukkumaan Aminaa ja muita somalialaistaustaisia tyttöjä n-sanalla<sup>6</sup>. Haukkumanimi oli luonnollisesti loukannut tyttöjä, mutta sen sijaan, että olisivat hyökänneet poikaa vastaan tai kertoneet tilanteesta opettajille, tytöt olivat neuvoneet poikaa ”ettei tollasia kannata käyttää”. Nimittelyn ja pojan käyttäytymisen ymmärtämistä Amina perusteli vetoamalla pojan nuoreen ikään ”se oli vasta seiskaluokkalainen” ja tietämättömyyteen koulussa ”sallituista” puhetavoista. Ottamalla ”valistajan position” Amina ja hänen ystävänsä saattoivat positioitua ”paremmin tietäjän paikalle” (Hakala 2007), vanhempina ja viisaampina.

Yksilöiden kokemusten, tiedon ja suhtautumisen rasismiin on todettu olevan yhteydessä ennen kaikkea siihen, miten he asemoituvat rasismin tuottamiin kategorioihin ja hierarkioihin. Rasismin kokemukset ovat todennäköisempiä niillä, jotka esimerkiksi ihonväritään poikkeavat selvästi valtaväestöstä. (Rastas 2004, 36.) Tämän perusteella voi olettaa, että Amina ja muut somalialaistaustaiset nuoret erottautuivat rasistiselle huomiolle alttiiksi osittain heidän ihonväriensä takia. Ero ja erilaisuus ensisijaisesti nähdään ruumiista, kehon merkeistä (Rastas 2002, 5, 14; Ahmed 2000a). Niinpä tutkimuskoulunkin oppilaat asemoitiin näihin etnisiin hierarkioihin (Jaakkola 1999) tai erilaisuuden hierarkioihin (Suurpää 2002) eri tavoin. Virolaistaustaisen, vaaleaihoisen Tiin kertomuksissa koulusta ei esimerkiksi ollut mainintoja vastaavista kohtaamisista.

Haastatteleman tutkimusluokan pojat, Aram ja Dardan, joutuivat rasistisiin kohtaamisiin myös kenttäjaksollani. Tyttöjen rasistiset kokemukset perustuivat siis pelkästään

---

<sup>6</sup> Pitäydyn Anna Rastaa (2007b, 119) jalanjäljissä muotoilussa n-sana, sillä kaikessa kankeudessaankin n-sanana käyttö tuottaa tekstiini antirasistisen sävyn, mitä sana oikeassa kirjoitusmuodossaan ei tekisi.

haastatteluaineistooni. Pojat käyttivät hyvin erilaisia toimintatapoja kuin tytöt kohdatessaan rasismia. Esimerkiksi Kosovossa syntynyt albanialaistaustainen Dardan puhui itsensä ”sankaritoimijaksi” kohdatessaan rasismia.

*Tuuli:* Onks tääl koulus ollu jotain tommost nimittelyy? Oot sä huomannu, niinku ei välttämättä suhun ittees, mutta joihinkin muihin.

*Dardan:* No *tietenkin* tääl on ollu! Tääl on enemmän sillee, et täällä niinku tapellaan, siis ihan niinku tappelu sillee ei mitään kauheest ruveta riitelee, et joo vitsin blaablaablaa ja vitsin blaablaablaa vaan suoraan lyödään ja kaikkee tollasta niin. (...)

*Tuuli:* Onks sua nimitelty?

*Dardan:* No on, mutta mä en välitä. Mul on se hyvä, et mä en välitä, et mä sanon takas ja mul on sillee et mä en lyö ketään jos se ei lyö mua. Jos joku lyö mua niin sit mä lyön takas. Mä haukun tai sanon niin kauan takas kunnes se sanoo, ja jos se lyö, niin sit mä lyön takas kaks kertaa tai kolme kertaa kovempaa riippuu tilanteesta [nauraa] niin mut ainakaan mä en lyö ketään ekana koska sit se tulee mun syyks ja mä en koskaan aloita mitään riitaa tai mitään.

Dardan kertoi haastattelussa ylpeänä siitä, kuinka hän puolustautui rasistisissa kohtaamisissa joko sanallisesti tai fyysisesti sekä selviytyä tilanteista ilman, että hän olisi se, jota syytetään: ”mä en koskaan aloita mitään riitaa” – hän lyö vasta, kun toinen osapuoli on aloittanut tappelun. Rasismi tuli Dardanin puheessa ymmärretyksi erityisesti fyysisenä tappeluna ja koulussa erimielisyydet – ainakin poikien kesken – selvitetään nyrkein. Kun Amina kertoi nimenomaan sanallisesti rasismista, Dardan korosti kerronnassaan sitä, ettei koulussa ”kauheest ruveta riitelee, et vitsin blaablaablaa ja vitsin blaablaablaa, vaan suoraan lyödään”.

Toinen haastatteluun osallistuneista pojista, kurditaustainen Aram oli tutkimusluokan pidetyimpiä oppilaita. Pyytäessäni haastatteluissa oppilaita kertomaan luokan oppilaista ja ystävyysuhteista, Aram nousi jokaisessa haastattelussa esiin luokan ”vitsipekkana”, kuten Amina häntä kuvaili. Mirjetan mielestä Aram ”on oikeesti niin hauska, se osaa nauraa ja naurattaa ihmisiä tosi hyvin sen äänillä ja sen liikkeillä ja sillai”. Opettajat suhtautuivat, ainakin kenttäjaksoni aikana, Aramiin pääsääntöisesti kielteisesti. Kenttämuistiinpanoissani oli merkintöjä erityisesti Aramiin kohdistuneista toiseuttavista ja rasistisista tapahtumista (ks. myös luku 5 *Toiseuttava huumori*). Opettajat olivat myös

jatkuvasti neuvomassa ja tyytymättömiä Aram tapaan olla ja toimia koulussa. Poimin kenttämuistiinpanoistani kohtia joitakin kohtia opettajien ja Aramin kohtaamisista:

Aram! Sä oot erityistarkkailussa, sun numero voi vielä vaihtua. (...) Täällä tää yks taas vaan piirtelee [vaikka olen juuri kirjannut muistiinpanoihini, että lukee intensiivisesti ja kirjoittaa projektityön taustaa]. (...) Oopa huolellinen Aram, mä en oo tyytyväinen tähän sun siivoomiseen. Miten täällä on vieläkin roskaa!?

Opettaja takavarikoi Aramin mp3-soittimen.

*Aram:* [ojentaa mp3-soittimen opettajalle] Olen paha.

*Opettaja:* Ole hyvä, sanotaan. Viedään kaikki lelut pois teiltä.

Teemu yllyttää Aramia leikitappeluun. Aram isokokoisena ottaa Teemusta tukevan niskalenkin ja alkaa vääntää heikompaansa. Opettaja juoksee paikalle ja huudahtaa: ”Aram! Aina toinen osapuoli!”

Aramin nimenomaan neuvottiin miten koulussa tulee olla ”sä oot erityistarkkailussa” sanottiin hänelle useammallakin oppitunnilla ja muistiinpanot pojan ja opettajien kohdalta ovat hyvin surullista luettavaa: toiseuttamista, rasismia, käskyttämistä. Seuraava episodi tapahtui ruokavälitunnilla. Aram oli ollut koulussa koko päivän, josta ”todisteena” on ennen tätä välituntiepisodia kirjaamani matematiikan tunnin episodi, josta kerron seuraavassa luvussa *Pakolaispuhe vastapuheena*. Havaintoni perustuivat vain muutamaan viikkoon, mutta jotain seuraavan episodin tapahtuman ympärillä on täytynyt tapahtua, kun Aram kavereineen reagoi niin voimakkaasti opettajan kommenttiin.

Ruokavälitunti. Aram ja kaksi poikaa (Yusuf ja joku toinen, en tunne) istuvat aulassa. Paikalla ei muita, minä nurkassa. Opettaja X kulkee aulan läpi ja toruu poikia (jatkaen samalla matkaansa aulan ovista rappukäytävään) – näitä ei ole näkynyt oppitunneilla koko päivänä, mutta nyt he ovat kuitenkin tulleet kouluun syömään. Oven sulkeuduttua opettajan perässä Yusuf sähähtää: ”Pakolainen käy täällä vaan syömässä! Sitä se tarkotti! Vitun rasisti!” Aram ja kolmas poika ovat samaa mieltä. Pojat uhoavat ja manaavat opettajaa.

Hämmennyin tilanteesta täysin. Onnistuin hämmennyksessäni kuitenkin kirjaamaan episodin Yusufin ”vuorosanat” sanatarkasti ylös. Mieleeni jäi pyörimään kysymys: miksi

pojat kokivat opettajan kommentin rasistisena, vaikka kyseinen tapahtuma ei ollut määriteltävissä suoranaisesti rasismiksi? Aloittaessani tämän episodin analyysin en meinannut päästä millään eteenpäin, mikä lisäsi hämmennystäni. Anna Rastaa (2005) analyysin kautta episodi alkoi kuitenkin hiljalleen avautua. Tulkintani mukaan poikien oletus opettajan rasistisuudesta ei ollut syntynyt tyhjästä vaan aiemmista kokemuksista suomalaisten asenteista ja käyttäytymisestä. Suomalaistaustainen oppilas olisi tuskin samassa tilanteessa oletanut, että opettajan kommentti oli rasistinen. Suomalaistaustainen oppilas olisi todennäköisesti myös opettajan nuhdeltavaksi, jos häntä ei näkyisi oppitunneilla, mutta hän tuskin yhdistäisi nuhtelua rasismiin. Kuten Anna Rastas (2005, 95) toteaa, yksilöiden ja ryhmien tieto rasismista perustuu paljolti aiempiin kokemuksiin. Vaikka nuo kokemukset voivat joskus tuottaa vääriäkin tulkintoja, ovat ne sellaista paikantunutta tietoa, johon valtaväestöllä ei ole samankaltaista omakohtaista pääsyä. Episodi osoittaa sen, kuinka maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat tietoisia rodullisten figuurien ja hierarkioiden olemassaolosta, mikä vaikuttaa siihen, miten katseita ja kommentteja tulkitaan ja miten niihin suhtaudutaan (ks. myös Rastas 2002, 11). Merkille pantavaa episodissa on myös se, kuinka tietyt kokemukset tulevat jaetuiksi, ja miten ne tulevat yhdessä ymmärretyiksi. Poikien keskuudessa näytti vallitsevan jaettu ymmärrys siitä, mitä on olla maahanmuuttajataustainen poika Suomessa (ks. myös Hautaniemi 2004, 115; May 2000). Tämä eron ja erilaisuuden kollektiivinen kokemus tuli esille selkeästi tässä välituntiepisodissa. Erilaisiksi nähdyt pojat ovat eri tavalla katseilla merkittyjä kuin tytöt (lisää luku 7).

Episodissa korostui myös opettajan valta opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Poikien oli periaatteessa mahdotonta reagoida opettajan kommenttiin suoraan tavalla jolla he reagoivat jälkeenpäin. En väitä, että välituntiepisodin opettaja olisi toimi erityisen rasistisesti, mutta rasismin näkökulmasta yleisemmin, opettajan ja oppilaan välinen (valta)suhde on erityisen ongelmallinen.

### 6.3 Aramin pakolaispuhe vastapuheena

Pakolainen on hahmona sukua maahanmuuttajalle. Arkisissa keskusteluissa, ja virallisissa asiakirjoissakin, pakolaisuus ja maahanmuuttajuus liukuvat usein toisiaan kohden, toisiinsa sekoittuen. Vaikka ”pakolainen” pitää sisällään oletuksen lähdön syistä, toimii se kuitenkin samalla tavoin abstraktina kategoriana kuin maahanmuuttajakin: pakolaiseksi määritelty ei ole ensisijaisesti yksilö, vaan ennen kaikkea paon, kärsimyksen ja osattomuuden leimaama hahmo (Huttunen 2004, 143).

Seuraavassa matematiikan tunnilla tapahtuneessa episodissa opettaja tuli rakentaneeksi eroa ”meihin” ja ”muihin” oppilaiden ulkoisten piirteiden kautta. Aramille tarjoutui episodissa tilaisuus puhua vastapuhetta pakolaisuuden käsitteen kautta toiseuttavaa erontekoa vastaan.

Matematiikan tunti. Aiheena on tilastotiede ja keskiluvut. Opettaja piirtää liitutaululle taulukon, johon hän ryhtyy keräämään lukuja pylväsdiagrammia varten. Taulukon otsikoksi opettaja kirjoittaa:

Pylväsdiagrammi: Kuinka paljon sisaruksia?

Maryam	9
Mirjeta	4
Tiina	2
Sufian	6
Aram	5
Mahmoud	6
6 = 33 %	
Muut = 17 %	

”Aika hassu tilasto!” opettaja naurahtaa.

”Pakolaisilla on liikaa sisaruksia,” Aram kommentoi ironisesti.

Muut hymähtävät. Opettaja ryhtyy laatimaan uutta taulukkoa oppilaiden silmien väristä. Vaihtoehtoiksi hän kirjoittaa sininen ja ruskea. Ennen kuin opettaja on kysynyt oppilaiden silmienväriä hän toteaa: ”No tästä tulee vähän... kun teil on kaikilla ruskeet silmät. Tiina [ainoa ”suomalainen” oppilas oppitunnilla], onks sulla siniset?”

Valitsemalla sisarusmäärän ja silmienväriin tilastoihin ja naurahtamalla ”aika hassu tilasto” opettaja rakensi – tietoisesti tai tiedostamattaan – eroa ”meidän” ja ”muiden” välille. Episodissa opettaja syyllistyi toiseuttavaan puheeseen tavallisuudesta ja erilaisuudesta puhumalla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oletetusta kollektiivisesta fyysisestä erilaisuudesta eli ruskeasta silmienväristä suhteessa sinisilmäiseen suomalaiseen oppilaaseen. Se, että opettaja kysyi pelkästään Tiinalta, episodin ainoalta suomalaistaustaiselta oppilaalta, onko tällä siniset silmät, kertoo niistä kollektiivisista oletuksista, joita ”toisiin” liitetään. Opettajan ”kun teil on kaikilla ruskeet silmät” kommentti satoi maahanmuuttajaoppilaat ryhmäksi, joita yhdisti silmiinpistävästi yksi suomalaisista poikkeava ominaisuus: ruskeat silmät. Se, että kaikilla ”maahanmuuttajilla” olisi ruskeat silmät tai että kaikki suomalaiset olisivat sinisilmäisiä, ei tietenkään pidä paikkaansa. Tässä episodissa sinisilmäisyys tuli kuitenkin puhutuksi ominaisuutena, joka on mahdollinen vain valkoihoiselle, vaaleahiuksiselle suomalaiselle. Se, että eroa suomalaisiin ja maahanmuuttajiin rakennettiin yhden ulkoisen tekijän perusteella, kertoo siitä kuinka pelkkä fyysinen erilaisuus riittää määrittämään kuka kuuluu ”meihin”, kuka ”muihin” (ks. Rastas 2002; Mirza 2006).

Aram kyseenalaisti nimeämisiä ja toiseuttamista ironisoimalla, haastamalla ja leikittelemällä suomalaisten ennakkoluuloilla (ks. myös Keskiä 2003, 136). Matematiikan tunnin episodissa suuri sisarusmäärä oli opettajan mielestä hassua, johon Aram vastasi ironialla ”pakolaisilla on liikaa sisarusia”.

Aram käytti ”pakolaispuhettaan” vastapuheena tilanteissa, joissa ”maahanmuuttaja-oppilaita” toiseutettiin tavalla tai toisella. Aram tuotti vastapuheellaan hallitsevan diskurssin mukaisen eronteon ”meihin” ja ”muihin” täydentämällä sitä ironisilla pakolaishuomautuksilla. Näin hän pyrki viemään hallitsevan diskurssin edustajilta ikään kuin maton jalkojen alta huomauttaen, että myös ”meillä toisilla” on oikeus määritellä keitä me olemme. Puhumalla pakolaispuhetta Aram puhui itsensä samanaikaisesti sisään pakolaisen positioon sekä siitä ulos (ks. Huttunen 2004, 144). Itseironiaa käyttävät usein vallan sivussa olevat marginaaliryhmät, jolloin se on osittain myös

suojautumismekanismi (Weedon 2000). Aram käytti ironisoivaa retorista tekniikkaa toistuvasti puolustaakseen itseään ja muita erilaisiksi nähtyjä oppilaita. Tulkitsen, että hän pyrki vastapuheellaan sekä kääntämään katseen vallitseviin käsityksiin maahanmuuttajista että työstämään niitä ironisoimalla itseään ja muita maahanmuuttajiksi nimettyjä (ks. myös Mietola tulossa). Aramin tarkoitus ei missään nimessä ollut luokitella itseään pakolaiseksi, vaan arvioida ja määritellä puhujat ihmisiksi, jotka näkevät ja nimeävät hänet ennen kaikkea pakolaiseksi (vrt. Rastas 2007b, 132). Aram ei siis tarkoittanut kirjaimellisesti, mitä hän sanoi, vaan nimenomaan päinvastaista.

Vastapuheessa käsitteiden kielteiset ja myönteiset merkitykset ovat riippuvaisia siitä, kuka niitä käyttää (Trinh 1989, 97–99; Nissilän 2007, 210 mukaan). ”Pakolaispuhe” oli haastattelemieni nuorten mukaan sallittua vain ja ainoastaan Aramille. Mirjeta ja Yen kertoivat esimerkiksi, että puhe pakolaisista tuntui hauskalta, mutta vain silloin kun sitä käytti Aram.

*Tuuli:* Entäs kun Aram käyttää paljon sanaa pakolainen?

*Mirjeta:* [Nauraa]. Pakolainen sana. No ei se mikään hyvä sana oo, mut Aram käyttää sitä. Kun sen kuulee Aramilta se on sillai hauska. En mä silti haluais, että mua kauheesti kutsutaan pakolaiseks.

*Yen:* Joo! Aina ase ja kaikkii pakolaisii ja... Mä oon tottunu siihen, se on osa Aramin persoonallisuudest. Et se koko ajan kaikkii semmosta terrorismii [nauraa] ja pommi ja pakolainen ja sellasii. Et se on, se on Aram! Et ei se yhtään haittaa, joskus se naurattaakin.

*Dardan:* Siin ei oo mitään, se on niinku sellanen sisäpiirijuttu! Et niinku kaikki ulkomaalaiset niin ne aina kaikki niinku sanoo vitsin pakolainen, vitsin pakis, tuu hakee leipää jotain tollasta tiätsä et ja kaikkee sellasta mut meil on niinku sillee et, meil ulkomaalaisten kaa tosi paljon näit sisäpiirijuttui ja vitsejä et niinku et sanotaan et esim. niinku näit tummaihosii niin sanotaan niinku et toisilleen et vitsi neekeri tai joku tollanen niin ei ne niinku sano mitään, koska kaikki on ulkomaalaisii tai jotain, niin ei voi niinku sanoo mitään, mut sit joku suomalainen sanoo niin se on vähän eri asia koska se on suomalainen.

Aramin ironinen pakolaispuhe näytti toimivan niille, jotka pystyivät jakamaan ajatuksen pakolaisuuden halventavuudesta ja loukkaavuudesta. Vastapuhe kohdistuu aina kulttuurisesti vakiintuneisiin kategorioihin. Aramin vastapuheelle ei ollut ominaista



äkkijyrkkä leimatun identiteetin kieltäminen, vaan se oli pikemminkin hienovaraista neuvottelua ja ironisointia, jossa hän kyseenalaisti vakiintuneita kategorisointeja ja viritteli vaihtoehtoisia subjektiviteettejä. ”Sisäpiiriläiset” näyttivät käyttävän sanaa pakolainen ja ulkomaalainen kollektiivisen rodullistetun subjektiviteetin ilmaisijana (vrt. *nigga*, ks. Rastas 2007b). Korostankin, että siitä huolimatta, että Aram kutsui itseään ja muita maahanmuuttajataustaisia nuoria pakolaisiksi, ja nämä tuntuivat hyväksyvänkin sen, ei tarkoita, ettei sana voisi haavoittaa. Pakolaisuus, kuten maahanmuuttajuus, saavat hyvin eri merkityksiä riippuen siitä, käytetäänkö niitä vastarinnan ja kollektiivisen subjektiviteetin tunnustamisen välineenä kuvaamaan vähemmistön asemaa rasismin muokkaamissa yhteiskunnallisissa suhteissa, vai onko se ilmaus, jonka avulla valtaapitävät osoittavat joidenkin ihmisten paikan yhteiskunnan hierarkioissa. Mirjeta esimerkiksi ilmaisi pakolainen sanan ja nimittelyn kaksijakoisuuden seuraavasti:

*Mirjeta:* (...) En mä silti haluais, et mua kutsutaan pakolaiseks.

*Tuuli:* mm

*Mirjeta:* Enkä kalkkunaks, kun albanialaisia kutsutaan kalkkunaks ja kebabilaisii eiku arabialaisia kutsutaan kebabiks ja suomalaisii kutsutaan – olikse valkonaama tai jotain. Näiden nuorten sanoja.

*Tuuli:* Ketkä niitä käyttää?

*Mirjeta:* No kaikki nää nuoret. Heti kun näkee jossain, niin saattaa varmaan sanoo kalkkuna, kebabi tai jotain.

Vastapuheen kautta pakolaisuus sai siis muitakin merkityksiä. Aramin pakolaispuheessa tuli esiin pakolaisuuden leimaavuus ja ”sisäpiiriläisten” tietoisuus pakolaisuuteen kiinnitetystä negatiivisista merkityksistä, näyttäytyi se kerronnassa myös positiivisena, pakolaisiksi nimettyjä yhdistävänä tekijänä. (ks. myös Mietola 2007.)

Aram puhui vastapuhetta, mutta onnistuiko hän purkamaan pakolaisuuteen liitettyjä negatiivisia ja yleistäviä käsityksiä sekä haastamaan jyrkkää erontekoa suomalaisten ja pakolaisten välillä? (ks. myös Mietola 2007, 175). Onko pakolaispuhe näin käytettynä, uudessa merkityksessään, harmitonta? Voiko Aram ja muut ”sisäpiiriläiset” luottaa siihen, että muutkin kuin pakolaisiksi tai maahanmuuttajiksi nimetyt ymmärtävät sen vastapuheena. Tiedotusvälineet ylläpitävät representaatiota pakolaisista riippuvaisina ja

toimintakyvyttöminä abstrakteina, ei yksilöllisinä ihmisinä. Kulttuurisena figuurina pakolainen on varsin latautunut, ja myös ristiriitainen. Yhtäältä pakolaisuutta pidetään yleisesti hyväksyttynä syynä muuttaa maasta toiseen, mutta toisaalta pakolaisten pitää pystyä todistamaan olevansa *oikeita* ja *todellisia* pakolaisia erotuksena niistä, jotka etsivät vain onnea ja parempaa elintasoja. Pakolaisiksi kategorisoidut ovat kaiken aikaa ikään kuin selityksen velkaa, miksi he ovat muuttaneet ”meidän tilaamme”. *Oikeiden* pakolaisten erottelu *vääristä* on ollut niin media- kuin arkikeskusteluissakin usein toistuva teema, johon pakolaisina maahan muuttaneet joutuvat ottamaan kantaa, ja johon nähden he joutuvat positioimaan itseään. Pakolainen tulee helposti ymmärretyksi hierarkkisesti pikemminkin avun tarvitsijana, riippuvaisena ja toimintakyvyttömänä kuin omana itsenään, yksilöllisenä ihmisenä. (Huttunen 2004, 143–144.)

Maahanmuuttopolitiikassa pakolaisuus yhdistyy ihmisoikeuksien painottamisen sijaan epävirallisiin maahantulokeinoihin, dokumentoimattomaan työntekoon, terrorismiin ja ylikansalliseen rikollisuuteen (Huysmans 2000). Tällainen turvallisuusdiskurssi (Mervola 2005) tuottaa rajaa ”meidän” ja ”vihollisen” välille, jolloin pakolaiset (sekä turvapaikanhakijat ja dokumentoimattomat siirtolaiset) kuvataan epähenkilöiksi (Horsti 2005, 14). Tähtitaivaan koulun yhdeksäsluokkalaisten saivat lukea yhteiskuntaopin kirjastaan<sup>7</sup> Suomen vähemmistöistä kertovassa luvussa ”*ovatko pakolaiset rasite vai rikkaus*”. Pakolaisuuden representaatio välittyi oppikirjassa vahvasti negatiivisten mielikuvien kautta. Luvussa pohdittiin muun muassa ”*merkitseekö pakolaisten vastaanottaminen Suomelle vain ylimääräistä taloudellista räsitusta aikana, jolloin kaikilla suomalaisillakaan ei mene hyvin*”. Lisäksi luvussa esitettiin kysymys ”*voiko pakolaisuus jollain tavoin hyödyttää ja rikastuttaa Suomea vai onko kyseessä pelkkä hyväntekeväisyys*”. Pakolaiset asetettiin oppikirjassa selvästi suomalaisen yhteiskunnan ongelmaksi (ks. myös Lahelma & Gordon 2003, 33).

---

<sup>7</sup> Putus-Hilasvuori, Titta & Ukkonen, Jari & Ojakoski, Matti (2005) *Yhteiskunta nyt* 9. Helsinki: WSOY.

#### 6.4 Kollektiivinen rodullistettujen subjektiviteetti

Kokemuksia erilaisuudesta, rodullistamisesta ja rasismista on mahdollista jakaa niiden kanssa, joilla on vastaavia kokemuksia, ja jotka eivät itsekään mahdu verenperimää korostavan etnisyytenä rakentuvan banaalin suomalaisuuden ja valkoisen kansalaisuuden piiriin (Gordon 2001, 28). Kun maahanmuuttajiksi nimetyt suljetaan suomalaisuuden ulkopuolelle, voivat he alkaa etsiä ja tavoitella erilaista, valkoisesta suomalaisuudesta poikkeavaa jäsenyyttä (Rastas 2004). Nimeäminen voi siis tuottaa myös subjektiviteettejä, jotka eivät ole pelkästään alistettujen leimattuja subjekteja. Ne voivat olla myös subjektiviteetteja, jotka ”eivät asetu alisteisiksi etuoikeutettuihin kategorioihin nähden” (Juhila 2004, 30–31). Nuorilla näytti olevan tarve tuoda esiin etnisen taustansa positiivisia ulottuvuuksia. Etnisellä taustalla ja kuulumisella ulkomaalaisten ”sisäpiiriin” näytti olevan paljon merkityksiä nuorten elämässä. Ne voi siis ajatella myös arvokkaaksi pääomaksi (ks. myös Rastas 2007a, 140).

Maahanmuuttajiksi nimetyt oppilaat muokkasivat keskinäisissä vuorovaikutussuhteissaan monin tavoin yhteisyyttä. Oppilaat näyttivät rakentavan ulossuljettujen keskinäistä solidaarisuuttaan erityisesti suomi toisena kielenä oppitunneilla. Muistiinpanoihini olen merkannut vihkon sivuun episodien kuvauksen yhteyteen esimerkiksi huomautuksia ”vapautunut tunnelma”, ”hassuttelevat” ja ”uusia piirteitä oppilaissa”. Muiden maahanmuuttajien kanssa oleminen näytti olevan tuttu sosiaalinen paikka. Yhdessä oleminen näytti tuottavan hallinnan ja toimijuuden tuntoa verrattuna ainoana ”toisena” olemiseen (ks. myös Mietola tulossa). Esimerkiksi Aminalle oleminen ”mamuluokalla” vapautti suomalaisten katseilta ja antoi mahdollisuuden sulautua ”erilaisten” maisemaan (ks. myös Rastas 2002, 7).

*Amina:* Nelosella mä olin mamuluokalla, siel oli kaikkii arabei ja tosi kivaa. Sit kutosella mä olin ihan hiljaa ja yksinäinen – mä olin niinku ainoa musta sillä luokalla. Seiskalle tuli sit onneks Maryam.

Maahanmuuttajaluokalla Amina oli tuntenut itsensä ”normaaliksi” muiden erilaisten keskellä. Myös Yen kertoi yksinäisyydestä ollessaan luokan ainoa maahanmuuttajaoppilas.

*Yen:* Kun mä olin kuudennella se oli niinku ensimmäinen kerta kun mä opiskelin suomalaisten kanssa. Se oli niin hirveetä, niin pelottavaa! Mä en osannu puhua mitään, vaikka mä tiesin vastaukset. Mä en uskaltanu viitata ja vastaa. Sit kun mä tulin yläasteelle niin mä riehuin kunnolla [nauraa]. Puhun liikaakin koulussa, tunnilla. (...) Mä olin siellä [kuudennella] lähes niinku näkymätön, et ei kukaan varmaan muista mitään musta.

Yksinäisyyteen sulkeutuminen, mukaan pyrkimisen ja menemisen vastamielisyys korostuvat Yenin puheessa (ks. myös Harinen 2007, 39). Nuorten maailmassa syrjään asettaminen on yksin jättämistä, joka voi johtaa yksinäisyyden moninaiseen kertautumiseen. ”Maahanmuuttajanuorten” kohdalla riskit ja kriteerit yksin jättämiseen liittyvät usein etnisiin erontekoihin ja ”paikan ottamisen” tematiikkaan (Keskisalo & Perho 2001; Keskisalo 2003; Harinen 2007). Nuorten kertomuksissa korostui ainoana erilaisena olemisen yksinäisyys, ulkopuolisuus ja puolustuskyvyttömyys. Yhdessä sen sijaan puolustautuminen oli mahdollista ja tuotti tunteen merkityksellisestä ”meisyydestä”.

*Tuuli:* Et sun mielestä täs koulussa on ollu rasismia tai on?

*Dardan:* Mmm, no on, mutta ei paljon, ei. Yleensä kaikki pitää sen sisällään. Joskus jotkut tuo sen ilmi, mut suurin osa pitää sen sisällään. Ja se on parempi, et pitää sen sisällään, koska jos ei, niin tääl on niin paljon ulkomaalaisii kuitenkin. Jos joku suomalainen tulis nyt sanoo jotain niin se sais ihan varmasti turpaan. Esim. kun mä oon ollu joissain toisis kouluis, niin siel on ollu sillee et siel on kolme oppilast ollu ulkomaalaisia ja koko muu koulu on suomalaisii niin *silloin* ne voi sanoo ihan mitä ne tahtoo. Ne voi sanoo tosi paljon pahoja, rasistisia kommentteja. Mut täällä, täs koulu ei voi, koska tääl on niin paljon ulkomaalaisia. Ne ei voi sanoo, tiätsä, ne ei voi tulla sanoo mulle et vitsin pakolainen tai vitsin neekeri. Ne ei voi tulla sanoo.

Pienen paikan ongelmana näyttää siis olevan, että siellä erilaisuus erottuu eikä anna mahdollisuutta esimerkiksi oman kulttuurisen taustan kätkemiseen.

Amina ja Maryam rakensivat kollektiivista subjektiviteettiaan mustaihoisuuden kautta. Niin sanottu musta nuorisokulttuuri näyttäytyi heille merkityksellisenä samastumisen muotona. Vastastrategiana rasisille ja rodullistaville puheille mustista ja ”neekereistä” (ks. luku 6.1) tytöt tuottivat erilaisia tapoja positiivisesta mustasta subjektiviteetista (ks. Gilroy 1993; Brah 1996). Musta populaari hiphop -kulttuuri (ks. esim. Gilroy 1997; Clay 2003; Weekes 2004) näytti tarjoavan Aminalle ja Maryamille mahdollisuuden olla positiivisesti mustaihoinen. Mustaihoisuus oli muodostunut tytöille positiiviseksi erottautumiseksi. He käänsivät mustaihoisuuden edukseen ja omakseen, se oli jäsenyyttä, jonka ehdot päätettiin itse.

Ryhmätyön valmistelua. Oppilaat miettivät millaista musiikkia esityksen taustalla soitetaan. Kaisa laittaa soimaan rockia. ”Ihan salettiin suomalaista!” Maryam huutaa toiselta puolen luokkaa ja juoksee stereoiden luo ja vaihtaa levyn hetken päästä R&B/hiphopiin. Amina tulee Maryamin luo ja tytöt alkavat nauraa ja tanssia. ”Tää on energistä! Me mustat tykätään.”

Musta diasporinen subjektiviteetti oli lähellä nimenomaan hiphop ja RnB musiikin, ja erityisesti tyttöjen ihailemien tummaihoisten amerikkalaisten naisartistien Beyoncé ja Alicia Keysin kautta. Molemmat tytöt esimerkiksi jäljittelivät Alicia Keysin tapaa pukeutua ja sitoa huivi päähän. Hiphop-kulttuurin on tulkittu havainnollistavan mustien nuorten toimijuutta toimiessaan eräänlaisena kulttuurisena pääomana monille nuorille. Hiphop-kulttuurin musiikki ja vaatteet olivat positiivisen erottautumisen symboleja monien ”maahanmuuttajien”, erityisesti somalialaistaustaisten nuorten keskuudessa. Nämä nuoret pitivät tiiviisti yhtä ja kutsuivat toisiaan ”sompuiksi” (vrt. Keskiälo 2003, 136–137). Mustaihoisuudesta näytti tulleen keskeinen osa heidän elämäänsä. Se ei kuitenkaan merkinnyt pelkästään ulkopuolisuutta suhteessa ”valkoiseen maisemaan” vaan myös yhteisyyttä muiden ”erilaisten” kanssa. Amina ja Maryam korostivat somalialaistaustaisten arkista yhteisöllisyyttä: kaveruutta, ystävyyttä ja yhteistä puolustautumista esimerkiksi rasismien edessä. Yhteisöllisyydestä oli tullut vastareaktio ulossulkemiselle ja ulkopuolisuudelle sosiaalisesta, kulttuurisesta ja institutionaalista yhteenkuuluvuudesta. Mustaan hiphop-subjektiviteettiin pääsyä vartioitiin tarkkaan. Esimerkiksi rasisista puhetta tuottaneen suomalaistaustaisen Jaakon yritykset olla ”rap”

sai Aminalta erityisen halveksivan tuomion. Mustan hiphop-kulttuurin tunnusmerkit valkoisen yllä tulkittiin toisin kuin ei-valkoisen kohdalla.

Kollektiivisten rodullistettujen subjektiviteettien syntyminen on esitetty eräänlaiseksi rasismien uhrien äänen kuulumisen ja rasismien vastustamisen ennakkoehdoksi (Young 2000, 166–167). Ne tarjoavat kollektiiveja, joiden avulla yksilöiden on helpompaa selviytyä kokemuksistaan (Tatum 1999). Yhteisöllisyyden avulla on helpompaa kertoa rasismista, tuoda julki alisteisessa asemassa olevien paikantunutta tietoa (Harding 1996), johon rodullistettujen hierarkioiden ylätasolla olevilla ei ole samanlaista pääsyä. Tästä näkökulmasta kollektiivisten rodullistettujen subjektiviteettien syntymisen voi ajatella olevan erittäin toivottavaa monikulttuuristumista. (ks. Rastas 2005b, 98–99.)

### 6.5 Kosmopoliitti subjektiviteetti ja transnationaali tila

Viimeaikainen antropologinen ja sosiologinen tutkimus on puhunut nykymaailmasta transnationaalien suhteiden maailmana: ihmisten arkea jäsentävät sosiaaliset verkostot ulottuvat yli kansallisvaltioiden rajojen ja paikallisten yhteisöjen. Parhaimmillaan transnationaalit suhteet tarjoavat resursseja silloin, kun elämä Suomessa tuntuu ahtaalta ja marginalisoivat luokittelut erityisen rajoittavilta. (Huttunen 2004, 150.) Tutkimukseni maahanmuuttajataustaisille nuorille erityisen merkityksellisiksi sosiaalisiksi verkostoiksi määrittivät paikallisten yhteisöjen ja toisten maahanmuuttajataustaisten nuorten ohella transnationaalit suhteet.

Tytöt hahmottelivat itselleen eräänlaisia kosmopoliitin subjektiviteettejä. Suomessa on vähän tylsä (vaikkakin turvallista) elää, joten onneksi maailmassa on muitakin paikkoja (ja muunlaisia tapoja ymmärtää kulttuurista erilaisuutta).

*Tuuli:* (...) mitä tapahtuu sin elämässä viiden vuoden kuluttua?

*Yen:* Niin.

*Tuuli:* Kerroks sä vähän mulle niistä [suunnitelmista]?

*Yen:* No mä asun varmaan jossain tuolla Australiassa tai sit Amerikassa, mä en tiedä vielä. Sitten mä varmaan opiskelen tai sit käyn töissä niin... varmaan opiskelen.

Myös Amina ja Tiiu suunnittelivat elämää ulkomailla. Maryam toivoi lähtevänsä vaihtopilaaksi.

*Amina:* Viiden vuoden kuluttua mä oon sairaanhoitaja tai lääkäri. Mä asun varmaan Somaliassa tai sit Amerikassa, Los Angelesissa tai Kanadassa. Mä meen varmaan naimisiin, ei oo välii onko somali vai kiinalainen.

*Tiiu:* Viiden vuoden kuluttua mä oon yliopistossa ja sit mä haluisin muuttaa Amerikkaan.

Kosmopoliitti on ymmärrettävissä nimenomaan ”paikallisen” tai paikkaan sitoutuneen vastakohtana. Kosmopoliitti kykenee liikkumaan, valitsemaan, yhdistelemään ja muuntumaan (Hannerz 1996, 102–111; vrt. Ahmed 2000a, 77–94). Tyttöjen kerronnassa globaali tila aukeni mahdollisuuksien tilana. Liikkuminen globaalissa tilassa antaisi mahdollisuuden irrottautua paikallisen vallasta ja etsiä niitä kulttuurisia järjestyksiä, jotka eivät marginalisoi väkivaltaisesti (ks. Huttunen 2002, 288–324).

Diasporan käsite on ymmärretty usein omaksi erityiseksi transnationaalien alalajiksi: diasporalle on tyypillistä suuntautuminen lähtömaahan symbolisena keskuksena (Cohen 1997; Wahlbeck 2002). Albanialaistaustainen Mirjeta suunnitteli tulevaisuuttaan nimenomaan diasporan käsitteen kautta, hänen suunnitelmissaan oli muuttaa takaisin Kosovoon.

*Tuuli:* Mitäs sit sen [toisen asteen] jälkeen?

*Mirjeta:* Sit mä ajattelin et mä hakisin kaikki aineet, tavarat, kaikki mitä kampaaja tarvitsee ja perustaisin Kosovoon – kun mä oon ajatellu muuttaa sinne ja et mä niinku kävisin vaan tääl koulun ja saisin hyvät taidot ja – menisin sinne Kosovoon ja hakijsin työpaikkaja tai siis työntekijöitä ja avaisin semmosen firman ja sillain.

*Tuuli:* (...) mut et sä et haluis jäädä Suomeen?

*Mirjeta:* En mä ehkä, en mä, kun ei tääl oo ketään sukulaisii eikä mitään. Siel on kumminkin kaikki ja sillai.

*Tuuli:* (...) Luuletsä et teijän koko perhe muuttais jossain vaiheessa takas?

*Mirjeta:* Joo kyl mä luulen.

*Tuuli:* (...) Joo, niin et ootte puhunu et koko perhe muuttais vai?

*Mirjeta:* Ollaan puhuttu, mut ensin mejjän iskä halua et me käydään tääl koulut, koska se sano et tääl, tää Suomen koulu on paljon parempi kun mejjän koulu, Kosovon koulu.

Mirjetan elämä rakentui selvästi transnationaalissa kentässä. Hänellä oli monia ystäviä ja sukulaisia Kosovossa, ja hän vietti lomiaan siellä.

On kuitenkin selvää, ettei globaali tila ole yhtä avoin mahdollisuuksien kenttä kaikille. Ihmisten liikkumista paikasta toiseen säädellään monin tavoin. Passit ja viisumit säätelevät yhä ihmisten liikkumista varsin konkreettisesti, mutta monilla muillakin materiaalisen ja myös symbolisen pääoman muodoilla on usein ratkaiseva merkitys ihmisten liikkuvuuden säätelyssä (ks. Castles & Miller 1998; Huttunen 2004, 151 mukaan.) Myös tutkimukseni tytöt olivat tietoisia näistä mahdollisuuksia rajoittavista tekijöistä.

*Tuuli:* (...) Mitäs muita tulevaisuuden suunnitelmia sitten jos ja kun pääset yliopistoon niin mitäs sitten sen jälkeen? Haluuskä asuu Suomessa vai?

*Tiiu:* Ööö... (pitkä tauko)

*Tuuli:* Niin?

*Tiiu:* Suomessa.

*Tuuli:* Joo.

*Tiiu:* Mmm... kyl mä haluaisin muuttaa johonki Amerikkaan, mut ei se oo mahdollista.

*Tuuli:* Joo, miks ei?

*Tiiu:* E oo rahaa... tai sillee, jos mä, ku mä haluisin mennä vaihto-oppilaaks, mut se maksaa ihan liikaa ja en mä nyt uskalla.

”Maahanmuuttajan” figuuri yksinkertaistaa suhteen lähtömaahan ja sen kulttuuriseen järjestykseen: maahanmuuttajien ajatellaan joko palaavan lähtömaahansa tai katkaisevan suhteensa sinne ja rakentavan suhdetta uuteen asuinmaahan. Todellisuudessa nämä suhteet ovat kuitenkin komplisoidumpia ja vivahteikkaampia. Ihmisten orientoituminen transnationaalissa tilassa onkin mielekkäintä ymmärtää dynaamisena prosessina, jossa eri paikkojen ja tilojen tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia punnitaan ja arvioidaan suhteessa toisiinsa ja suhteessa niiden avaamiin hyvän elämän mahdollisuuksiin.



(Huttunen 2002; Huttunen 2004, 153.) Transnationaalisten (perhe)siteiden rinnalla tyttöjen tulevaisuus ei siis välttämättä liittynyt ollenkaan Suomeen vaan johonkin muuhun maahan, tai jopa useampaan maahan.

## 6.6 Yhteenveto: Maahanmuuttajasta suomalaiseksi?

Voiko maahanmuuttajaksi kategorisoitu muuttua jossakin vaiheessa suomalaiseksi vai pysyykö hän maahanmuuttajana riippumatta siitä, että hän on elänyt Suomessa koko ikänsä? Voiko suomalaisuuden käsite muuttua tulevaisuudessa niin, että sen piiriin kuuluvat kaikkia Suomeen juurtuneet ihmiset riippumatta heidän etnisestä taustastaan? Entä muuttuuko suomalaisuus sellaiseksi, johon kuuluminen koetaan mahdolliseksi kaikkien Suomessa asuvien taholta? (ks. myös Lepola 2000; Rastas 2007a.) Sekä ennen kaikkea muuttuuko suomalaisuus sellaiseksi, johon halutaan kuulua?

Rakennamme maailmaa käyttämillämme käsitteillä, ja siksi niillä on merkitystä. ”Maahanmuuttaja(oppilas)” on useimmiten ”suomalaisten” toiseksi määritellyistä käytettävä nimitys. Tutkimukseni nuoret eivät kutsu, eivätkä haluaisi tulla kutsutuiksi maahanmuuttajiksi. Jos he tekevät erontekoa suomalaisiin, he nimittävät itseään ulkomaalaisiksi tai ”sisäpiirin” kesken pakolaisiksi. Mutta sanan käyttäjällä on merkitystä, sillä merkitys ei toimi toisinpäin. Nuoret eivät halua suomalaisten nimittävän heitä miksikään, ”ihan nimeltä vaan ois ihan kiva”, kuten Mirjeta sen ilmaisi. Oikeiden nimitysten valitseminen tuntuu olevan hankalampaa valtaväestölle kuin nimetyille itselleen.

Yritykset vastustaa erilaisia arkipäivän rasismien ilmenemismuotoja törmäävät herkästi kokemusten vähättelyyn ja rasismien olemassaolon kiistämiseen. Suomessakin puhutaan jo liiallisesta poliittisesta korrektiudesta. Rasismien olemassaolon ja sen vaikutusten kiistäminen on sekin yksi alistamisen ja vallankäytön muoto. (Rastas 2007a, 133.) Haastattelut kertovat, että rasismien kokemuksista puhuminen on harvinaista koulussa (ks. myös Rastas 2004). En väitä, että Tähtitaivaan koulu olisi rasistinen, vaan että koulussa

esiintyi rasismia. Jos kouluissa ei puhuta rasismista, rasistisia rakenteita ei myöskään pystytä purkamaan (de los Reyes, Molina & Mulinari 2003, 12–13, 21). Rasismi ”katoaa” helposti, jos siitä puhumiselle ei ole sanoja ja tilaa (Rastas 2004, 53–55). Huolestuttavan moni ”maahanmuuttajanuori” on sisäistänyt käsityksen, että rasismi on omaa arkea koskeva asia, jonka kanssa on vain opittava elämään. Näin monet epäoikeudenmukaisuudet ja rasismin kokemukset eivät koskaan tule opettajien, vanhempien eikä viranomaisten tietoon (Harinen & Suurpää 2004, 2).

On selvää, ettei maahanmuuttajuus tai rasismi merkitse kaikille nuorille samoja asioita. Nuoret toivat haastatteluissa näkyviin eroja kokemuksissaan ja tavoissaan suhtautua asioihin. En ole pyrkinyt tavoittelemaan jotain yhtä tai määrätynlaista todellisuutta nuorten tavasta kokea ja tulla kategorisoiduiksi ”maahanmuuttajana”. Sen sijaan olen yrittänyt kohdistaa huomion tilanteisiin, joissa nuorten näytti olevan vaikea esittää omia näkemyksiään, tai joissa he osoittivat toimijuuttaan toiseuttamisen edessä erilaisin vastastrategioin. Nuorten kerronta vahvistaa ajatusta ”poissuljettujen keskinäisestä solidaarisuudesta” (Keskisalo 2003, 135–137; Rastas 2005, 84, 98; 2007a). Se näyttää olevankin se kantava voima, johon turvaudutaan, kun tuntee itsensä ulkopuoliseksi, maahanmuuttajaksi, joka ei kuulu joukkoon.

## 7 “Maahanmuuttajatytöt” suuntaamassa toisen asteen koulutukseen

“Nuorten toimijuutta rajoittavat kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten järjestysten lisäksi myös ikään kytketyt oikeudet ja velvollisuudet” (Gordon 2005, 115). Tarkastelen luvussa 7 millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia ”maahanmuuttajatytöillä” on heidän rakentaessaan tulevaisuuksiaan. Edellytykset toimia eriytyvät sosiaalisesti ja kulttuurisesti, jolloin jotkut positiot tarjoavat enemmän resursseja toimijuuteen kuin toiset. Uusliberalismin korostaessa yksilön mahdollisuuksia on tärkeää analysoida sitä, miten nämä mahdollisuudet eriytyvät ja mitä vaatimuksia ne asettavat maahanmuuttajataustaisille nuorille naisille. Yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, kulttuuriin ja sukupuoleen liittyvät järjestykset sekä tarjoavat mahdollisuuksia että asettavat rajoituksia (Gordon 2005, 116; ks. myös Brah 1993; 1996; Ahmad 2001; Mirza 1992). Jäljitän toimijuutta tyttöjen omista perspektiiveistä ja tarkastelen millaisista mahdollisuuksista ja rajoituksista he puhuvat keskustellessaan kanssani siirtymistään peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Olen joutunut analyysissäni tasapainottelemaan jännitteisessä ristipaineessa, kun en ole halunnut häivyttää nuorten toimijuutta, mutta en myöskään unohtaa sosiaalisten järjestysten merkitystä mahdollisuuksille ja rajoituksille siirtymässä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja aikuisuuteen (Gordon 2005, 123).

### 7.1 Merkityksellinen siirtymä toisen asteen koulutukseen

Samalla kun uusliberalismissa korostetaan yksilön mahdollisuuksia ja vastuuta, uuskonservatiivisessa politiikassa painotetaan traditionaalisia järjestyksiä (Gordon & Lahelma 2002; Gordon 2005, 123). Korostamalla sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuutta, nuoret saadaan ajattelemaan, että he voivat oman toimijuutensa kautta saavuttaa sen yhteiskunnallisen paikan, jonka he haluavat. Yhtenäisen peruskoulun jälkeen tapahtuu merkityksellinen koulutuksen eriytyminen akateemisesti orientoituneeseen lukiokoulutukseen ja työelämään suuntautuneeseen ammatilliseen

koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen sisällä tapahtuu puolestaan jakautuminen mies- ja naisenemmistöisille aloille. Muodollisista, kaikille avoinna olevista mahdollisuuksista huolimatta esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opiskelijat valikoituvat useimmiten työläis- ja/tai maahanmuuttajataustaisista perheistä, joissa vanhemmilla ei ole takanaan pitkää koulutusta ja/tai korkeaa asemaa työelämän ja yhteiskunnan kentillä. Feministiset tutkimukset ovat painottaneet rakenteellisia rajoitteita koulutusvalinnoissa sukupuolen, etnisyyden ja yhteiskuntaluokan näkökulmasta. Nuorten naisten koulutusvalintoihin näyttää vaikuttavan alan niin sanottu sopivuus naisille, jolloin he hakeutuvat herkemmin esimerkiksi sosiaali- ja terveystalalle. Stephen Ball ja kumppanit (2002) ovat todenneet, että koulutusvalinnat ovat sidoksissa sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan ja etnisyyteen, ja siten oletukseen ”mikä on sopivaa minunlaisilleni” (Ball ym. 2002). Vaikka nuorten valinnoissa on luettavissa sukupuolittuneita sekä sosiaaliseen ja etniseen taustaan palautettavia ehtoja, toteutuvat ne moninaisten prosessien välityksellä, toimijuuden kautta.

Koulun tiloissa toisen asteen koulutusväylät – lukio ja ammatillinen koulutus – näyttäytyivät toisilleen vastakkaisina ja erillisinä polkuina kohti aikuisuutta. Ammatilliseen kouluun ohjaus oli vahvasti läsnä vielä viimeisilläkin viikoilla, lukiosta ei puolestaan näkynyt minkäänlaisia merkkejä. Ammatillinen koulutus oli läsnä sekä puheissa että tiloissa. Koulun päärakennuksen aulan ilmoitustaululla törmäsi esimerkiksi julkisteisiin, jotka houkuttelivat oppilaita hakemaan tekniikan, sosiaali- ja terveystalalan tai palvelualan oppilaitoksiin. Helsingin Sanomista leikatut artikkelit uutisoivat, kuinka ”pula perusammattilaisista pahenee” ja kuinka ”ammattikouluissa [on] vielä vapaita paikkoja”. Ammatilliseen koulutukseen ohjaus oli aktiivista ja se näyttäytyi järkevänä valintana suunnatessa kohti aikuisuutta. Vaikka yhteishaun valinnat oli tehty jo kuukausia aikaisemmin, koulussa vieraili opinto-ohjaajia toiselta asteelta esittelemässä koulutusta, joka oli suunnattu erityisesti niille, joilla oli vaarana jäädä jatkokoulutuspaikkojen ulkopuolelle ja siten mahdollisesti syrjäytyä. Lukion näin ja kuulin mainittavan vain eräällä oppitunnilla, kun opettaja tiedusteli muutaman suomalaistaustaisen tytön ja Tiiun lukiovalintoja. Näytti siltä, että ammatilliseen koulutukseen nimenomaan ohjattiin, lukion olivat valinneet ne, jotka eivät viime hetken ohjausta tarvinneet.

Tapa, jolla toisen asteen koulutus koulun tiloissa ja puheissa näyttäytyi, on johdettavissa yleiseen käsitykseen, jonka mukaan lukioon hakevat päämäärätietoiset, itsenäiset ja motivoituneet, hyvin peruskoulussa pärjänneet nuoret. Heille jatkokoulutuspaikan valitseminen on helppoa, jopa itsestään selvää. (ks. Ahola & Mikkola 2004, 11.) Ohjausta annetaan puolestaan niille, joilla on vähän tietämystä jatkokoulutuksesta ja joiden pelätään tippuvan ammatillisen(kin) koulutuksen ulkopuolelle.

Koulutusvalinnat ovat monimutkaisia ja monivaiheista prosesseja, mutta monet tutkimukset viittaavat dikotomioiden tietynasteiseen itsestään selvyyteen sekä opettajien että nuorten ajattelussa. Valinta lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä muotoutuu hyvin varhain ja ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoja mietittäessä on yleistä, että vakavaan harkintaan otetaan vain omalle sukupuolelle ja etnisyydelle tyypilliset koulutukset. (Lahelma 2007; Ball, Reay & David 2002.)

## 7.2 ”Maahanmuuttajatyöt” ja toisen asteen koulutukseen hakeutuminen

Tytöt painottivat puhuttaessa toisen asteen koulutukseen hakeutumisesta omaa toimijuuttaan ja omia valintojaan. Koulutus nähtiin selkeänä tienä tulevaisuudessa menestymiselle ja esimerkiksi sille, että voisi joskus ostaa oman asunnon. Koulutusvalinnoista puhuttiin itsenäisinä valintoina. Vanhemmilta saatiin korkeintaan kannustusta, mutta ei ohjeita siitä, mihin tulisi hakea.

Virolaistaustainen Tiiu oli asunut Suomessa viitisen vuotta. Hänelle lukioon hakeminen oli itsestään selvää, sillä hän sai koulussa ”ihan sillee tavallisia numeroita, kasei ja ysei”. Tiiun yhteishaun hakutoiveissa oli hyvämaineisia lukioita, joihin oli korkeat sisäänpääsyaatimukset. Vietnamilaistaustaisen Yenin ensimmäinen hakutoive ole lukio, mutta haastattelussa hän kertoi haluavansa mieluummin tekemään ravintoa-alan ja lukion yhdistävää kaksoistutkintoa.

*Yen:* Mä aion ottaa kaksoistutkinnon.

*Tuuli:* Joo.

*Yen:* Mut mä en tiä pystyks mä siihen, kun [epäselvää] se on tosi rankkaa. (...)

*Tuuli:* Joo. Onks se sit joku – sen koulun puolesta tarjotaan mahdollisuus tehdä ne yhtä aikaa?

*Yen:* Joo siellä amiksessa se sanoi, et mä voin suorittaa sen siellä, et ei mun tarvii käydä tuol lukios.

*Tuuli:* Niin just.

*Yen:* Niin.

*Tuuli:* Okei.

*Yen:* Se ois niinku helpompaa.

*Tuuli:* Joo... Tuleeks siitä tosi pitkii päiviä, jos sä teet ne molemmat?

*Yen:* Varmaan niin, mut pakko vaan jaksaa!

Yen tiesi, että kaksoistutkinnon suorittaminen tulisi olemaan rankkaa ja että se vaatisi runsaasti motivaatiota. Tekemällä kaksi tutkintoa samanaikaisesti hän säästäisi kuitenkin aikaa ja jatko-opintomahdollisuudet paranisivat. Valitsemalla kaksoistutkinnon hän ikään kuin ”pelasi korttinsa” mahdollisimman hyvin. Yen suunnitteli jatkavansa opintoja toisen asteen jälkeen korkeakoulussa, joten ylioppilastutkinnosta olisi hyötyä ammatillisen osaamisen lisänä kilpailtaessa jatkokoulutuspaikoista.

*Yen:* Jos mä onnistun käydä lukion loppuun asti niin mä aattelin, että mä menen yliopistoon tai sit ammattikorkeakouluun. Mut jos tulee... ei sitä tiedä vielä. Tai sit pidän välivuoden ja meen töihin tai jotain.

*Tuuli:* Mitä sä haluisit sitte siellä yliopistossa?

*Yen:* Jotain kauppis tai... mä oon kiinnostunu siitä alasta ja...

*Tuuli:* joo

*Yen:* ...tai sitten jotain, tai lääketeide. Se ois hyvä! Mut se, oon kuullu, et pitää olla tosi hyvä kemmas ja fyssas ja mä en yhtään oo niin ehkä vähän vaikee.

*Tuuli:* Nyt vaan sitten lukiossa tai tuolla.

*Yen:* Niin, niinpä!

Yen haaveili opiskelevansa tulevaisuudessa kaupallisella alalla tai lääketiedettä. Hän ilmaisi kuitenkin huolensa siitä, että opiskelupaikan saaminen ja opiskelu lääkäriksi tulisi olemaan vaikeaa. Vaikka Yenillä oli uskoa omiin kykyihinsä, ennen kaikkea ahkeruuteensa, hän oli myös epävarma, koska hänen haaveensa suuntautuivat vaikealla,

erittäin kilpaillulle alalle. Puheessaan hän tuotti kuitenkin samalla uusliberalistista subjektiviteettia korostamalla sitä, kuinka menestyminen olisi hänestä itsestään kiinni. Päästäkseen opiskelemaan korkeakouluun on vain ”pakko jaksaa” suorittaa kaksoistutkinto. Myös somalialaistaustainen Maryam oli hakenut tekemään kaksoistutkintoa, jossa yhdistyivät liiketalous ja lukiokoulutus. Hän suunnitteli jatkavansa toisen asteen jälkeen ammattikorkeakoulussa, mieluiten kaupallisella alalla. Häntä kiinnosti tulevaisuudessa esimerkiksi sihteerin työt ja matkustaminen.

Ammatillinen koulutus mielletään usein sopivaksi nuorille, joilla on kädentaitoja ja joiden tavoitteena on kiinnittyä nopeasti työelämään suorittaviin, käytännönläheisiin ja ruumiillisiin töihin (Järvinen 2001). Albanialaistaustaisella Mirjetalla oli selkeä ammatillinen tavoite, hän halusi ryhtyä kampaamoyrittäjäksi. Lukioon Mirjetan mielestä olisi turha tuhlata aikaa, koska ”sieltä ei valmistu mikskään”. Toisaalta lukiossa opiskeleminen ei edes kiinnostanut häntä, sillä hän kuvaili itseään ihmiseksi, joka ”tykkää tehdä käsillä”. Hänen lempioppiaineitaan olivat kuvaamataito, käsityö ja liikunta – ”kaikki tällaiset tekniikkatyöt, mihin tarvitaan käsiä, et ei mitään sellaisii mihin tarvitaan päätä”.

Mirjeta oli sisäistänyt dikotomian ”tiedot päässä, taidot ruumiissa” ajattelun (Lahelma & Gordon 2002, 30). Hän sopi omasta mielestään ammatilliseen koulutukseen, koska ”mulla ei oo lukupäätä”. Dikotomia pään ja käsien välillä vastaa kulttuurisissa näkemyksissä paitsi sukupuolieroa, myös opetussuunnitelmissa perinteistä eroa tieto- ja taitoaineiden välillä. Dikotomiolla tehdään, aivan kuten Mirjeta, eroa yleissivistävän lukiokoulutuksen ja ammattitaidon antavan ammatillisen koulutuksen sekä henkisen ja ruumiillisen työn välillä. Vaikka ammatillinen koulutus näyttäytyy usein yleissivistävään lukioon verrattuna toissijaisena B-luokan koulutuksena (Komonen 2001a, 22, 226; Käyhkö 2006), se merkityksellistyi Mirjetalla toisin. Ammatillinen koulutus näyttäytyi hänelle väylänä kohti unelma-ammattia. Mirjeta jätti siis tietoisesti valitsematta sen, mikä yleisesti ajatellaan hyväksi, paremmaksi valinnaksi. Lukion valitsematta jättäminen oli hänelle poisvalitsemista (ks. Käyhkö 2006, 231) lukemisesta ja kaikesta siitä, mitä ei voi tehdä käsillä.

Somalialaistaustainen Amina haki toiselle asteelle sosiaali- ja terveystieteille, sillä hänen toiveammattinsa oli lääkäri tai sairaanhoitaja. Amina perusteli valintaansa sillä, että ”siel on paljon kavereita”. Nuorten valintoihin, siihen, mitä he päättävät tehdä peruskoulun jälkeen vaikuttaa myös se, millaiseen ympäristöön halutaan opiskelemaan. Amina, joka oli kohdannut peruskoulussa rassistista nimittelyä ja kokenut itsensä yksinäiseksi silloin, kun ympärillä ei ollut muita ”ulkomaalaisia” koki todennäköisesti miellyttävä sellaisen opiskeluympäristön, jossa olisi varmasti ”meikäläisiä” (ks. myös Tamboukou & Ball 2006, 254; Ball, Reay & David 2002).

### 7.3 Moderneja ja traditionaalisia valintoja?

Sekä hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa (2006) että opetusministeriön maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa (OPM 2003; 2004) maahanmuuttajaopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu maahanmuuttajaopiskelijoiden osuuden selvä lisääminen lukiokoulutuksessa. Tavoitteeksi on asetettu kehittää myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalintoja sellaisiksi, että maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä kasvaa olennaisesti vuoteen 2010 mennessä. Tämän voi nähdä osana uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, johon sisältyy retoriikka vapaista valinnoista (ks. Ball, Reay & David 2002, 334). Ammatillisen koulutuksen osiossa linjaus on kuitenkin toinen: maahanmuuttajataustaisia nuoria on kannustettava hallituksen etnisen syrjinnän ja rasisminvastaisen toimintaohjelman mukaisesti valmentautumaan ja hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen sellaisille koulutusaloille, joilla tulee tulevaisuudessa esiintymään kasvavaa työvoiman kysyntää (OPM 2003, 16).

Kaikille koulumuodoille yhteisenä tavoitteena on maahanmuuttajatyttöjen ja -naisten koulutukseen osallistumisen lisääminen (ks. esim. OPM 2004, 27). Toisen asteen koulutuksen osalta todetaan seuraavaa:



Myös tyttöjen osallistumiseen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen tulee kiinnittää huomiota (OPM 2003, 17).

Siis nimenomaan osallistumista toisen asteen *ammattilliseen koulutukseen* tulee kehittää. Turun kaupungin ja Turun ammatti-instituutin hankkeessa (2006) ”maahanmuuttajatyttöjen” pelätään syrjäytyvän yhteiskunnasta kodin kulttuurin takia:

Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen elinpiiri on usein suppea ja ahdas: koti ja koulu. Maahanmuuttajataustaisilla tytöillä ja naisilla on erityinen riski syrjäytyä suomalaisesta yhteiskunnasta, jossa ammatillinen koulutus, työelämä ja osallisuus ovat tärkeä osa arjen elämää.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten syrjäytyminen yhteiskunnasta on tuottanut erityisesti median kautta ja myötävaikutuksella moraalipaniikkeja. Stuart Hall kumppaneineen (1978) painottaa, että sosiaalisten ongelmien tai moraalipaniikkien konstruoinnin taustalla on usein jokin poliittinen päämäärä eikä paniikki silloin ole lainkaan satunnainen. Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja naisten kohdalla moraalipaniikki on kohdistunut oletukseen tyttöjen alistavasta, kotiin sitovasta kulttuurista.

Haastattelemieni opettajien puheessa odotukset ja oletuksen ”maahanmuuttajatyttöjen” jatkokoulutusvalinnoista näyttäytyi ristiriitaisina. Yhtäältä opettajat puhuivat siitä, kuinka maahanmuuttajatyöt – siis kaikki yleisesti – menevät sosiaali- ja terveysalalle. Toisaalta korostettiin, välillä myös väärin tulkiten, maahanmuuttajataustaisten tyttöjen välisiä kulttuurieroja ja niiden vaikutusta valintoihin. Tarkastelen opettajapuhetta ”modernit tytöt” ja ”traditionaaliset tytöt” puhetapojen kautta (ks. Ahmad 2001; Griffin 2004).

Virolaistaustaisen Tiiun jatko-opinnoissa menestymisestä puhuivat sekä oppilaat että opettajat. Hänen lukioon menemistä (ei hakemista) pidettiin itsestään selvyytensä. Erään opettajan mielestä Tiiu tulisi menestymään tulevaisuudessa, koska hän ei eronnut ”perussuomalaisesta” ja ”käyttäytyi, pukeutui ja puhui kuten suomalaiset”. Tiiu menestyisi tulevaisuudessa muun muassa siksi, että hän oli niin suomalaistapainen. Vietnamlaistaustaista Yeniä opettajat kuvailivat ahkeraksi ja sympaattiseksi tytöksi, joka pärjäisi tulevaisuudessa ahkeruutensa ansiosta. Yen teki töitä jo peruskouluaikana arkisin

koulun jälkeen ja opettajat uskoivat tytön jatkavan samaan tahtiin toisella asteellakin. Myös albanialaistaustaisen Mirjetan uskottiin luovan tulevaisuudessa menestyksestä uraa kampaamoalalla. Huolta eräässä opettajassa herätti kuitenkin Mirjetan kulttuurille ”tyypillinen” epärehellisyys, joka voisi vaikuttaa siihen, miten hän onnistuu tekemään ja saamaan töitä. Tiiun, Yenin ja Mirjetan uskottiin pärjäävän tulevaisuudessa paremmin kuin Aminan ja Maryamin, joiden ”kulttuuri ei anna yhtä paljon liikkumavapautta”. Heidän kouluttautumisensa rajoittajana nähtiin mahdollisuuksia rajoittava perhe, kulttuuri ja uskonto sekä tyttöjen joutuminen kotitöihin.

*Opettaja:* (...) mä en oo niinku siltä puolelta yhtään huolissani, etteikö hän [Maryam] pystyis itselleen hankkimaan ammatin, hän varmasti pystyy, mutta siitä mä olen huolissani, että miten tää äiti siellä perheessä antaa mahdollisuuden opiskella, koska hän joutui musta aivan liikaa hoitamaan niitä pienempiä sisaruksiaan, jotka oli aika vilkkaita.

Kodin kulttuurista muodostui puhetavassa tyttöjen mahdollisuuksia luonnehtiva essentiaalinen ominaisuus, josta katsottiin aiheutuvan rajoituksia kouluttautua. Opettajien puheessa oli tulkittavissa myös ajatus siitä, kuinka koulutus voisi pelastaa ”muslimitytöt” kotiin sitovalta kulttuurilta (ks. myös Arnesen 2001). Käsitys siitä, kuinka ”muslimityttöjen” oletetaan elävän kodin ja kouluttautumisen välisessä ristiriidassa on saanut Suomessa ja muuallakin länsimaissa vaikeasti horjutettavan valtakurssin aseman (ks. esim. Basit 1996; 1997; Ahmad 2001; Hautaniemi 2004). Tyttöjen tulevaisuuden uhkana nähdään kodin kulttuuri ja uskonto, ei valtaväestön asenteet ja yhteiskunnalliset rakenteet. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tällaisia ristiriitatilanteita on huomattavasti vähemmän kuin mitä oletetaan. Islaminuskoisten tyttöjen näkökulmasta oma perhe, kulttuuri ja uskonto eivät välttämättä ole sellainen tulevaisuutta rajoittava tekijä, jollaiseksi islaminuskoiset vanhemmat usein leimataan.

*Opettaja:* (...) tietysti myöskin näitä vaikeuksia – tyttönä olemisen vaikeuksia ylipäättänsä missä kulttuurissa [tahansa], mutta ehkä se korostuu sitten niissä joissakin perheissä tai joidenkin kulttuurien piirissä.

Opettajilla oli ristiriitaista tietoa siitä, mihin Amina ja Maryam olivat hakeneet yhteishaussa. Tietämättömyys näyttäytyi puheena, jossa korostui yhtäältä hoitoalan sopivuus somalialaistaustaisille tytöille, toisaalta huoli siitä, ettei heidän kodin kulttuurinsa tukisi kouluttautumista. Erityisen kiinnostavaa opettajapuheessa oli puhe hoitoalan sopivuudesta somalialaistaustaisille tytöille. Aminalla ja Maryamilla kerrottiin olevan hoitoalalla tarvittavaa ammattitaitoa ikään kuin luonnostaan, sillä he olivat tottuneet huolehtimaan kotitöistä ja hoitamaan pienempiä sisaruksiaan.

*Opettaja:* Minä uskon, että heillä molemmilla tytöillä [Aminalla ja Maryamilla] on, he selviää kotitaloudesta todella hyvin. Heillä on semmonen kädentahto hallussaan, koska ovat *joutuneet* pieniä sisaruksia kotona niin paljon hoitamaan ja osallistumaan kotitaloustöihin siellä.

Opettajan puheessa hoitoalan ”sopivuus” toimi abstraktiuden logiikan (Huttunen 2004, 140) mukaisesti. Amina ja Maryam tulivat nähdyiksi abstraktin ”somalialaistytön” kategorian edustajina, ei konkreettisina yksilöinä persoonallisine ominaisuuksineen. Tytöt tulivat puhutuiksi potentiaalisina hoiva-alan ammattilaisina, sillä heillä oli hoiva-alalla tarvittavaa ammattitaitoa jo ikään kuin luonnostaan. Somalialainen nainen positioitui tässä puhettavassa vahvasti kotiin, avioliittoon, lastenhoitoon ja ruuanlaittoon. Tämä ”sopivuuspuhe” on nähtävissä Anu Hirsiahon (2007, 245) mukaan myös maahanmuuttopolitiikan hallinnollisessa arjessa, jossa saatetaan tehdä nopeita kulttuurisia käännöksiä ja tulkintoja ”musliminaisen” kategorian kautta. Viranomaiset, esimerkiksi opettajat, saattavat automaattisesti, naisilta itseltään kysymättä, ohjailla heitä koulutuksiin, joiden ajatellaan olevan ”musliminaisille” ”sopivia” ja ”kunniallisia”, kuten juuri sairaanhoito- ja muut hoiva-alat. ”Sopivuuspuheessa” jää kuitenkin huomioimatta se, että ”musliminaisen” tai ”somalitytön” kategoriat ovat yhtä absurdeja kuin vaikkapa kategoria ”kristitty nainen”. Tuskin Amina ja Maryam suhtautuivat lähihoitajakoulutukseen jotenkin erityisen ”somalialaisittain” tai ”islamilaistittain”.

Eräs haastattelemistani opettajista kuitenkin kertoi, että Maryamin äiti oli nimenomaan kannustanut häntä valitsemaan liiketalouden koulutusohjelman ”somalialaistytöjen suosiman lähihoitajakoulutuksen sijaan”. Maryamin ”toisin tekeminen” tuli kuitenkin tulkituksi irtiottona somalialaisesta kulttuurista. Tyttö oli muutenkin alkanut käyttäytyä ”yhä

länsimaalaisemmin”, hän ”heitti huivin pois” ja ”haaveili vaihto-oppilasvuodesta”. Maryamin suunnitelmia ei siis tulkittu samanlaisena esimerkillisyytenä kuin Tiun suomalaistapaisuutta, vaan ihmetellen, jopa halveksien. Maryamin toimijuus tuli puhutuksi stereotyyppisen ”traditionaalisen” maahanmuuttajatyttöyden kautta. Toisin toimiminen tulkittiin somalialaisen kulttuurin hylkäämiseä sen sijaan, että se olisi nähty monenlaisina tapoina olla somalialaistaustainen nuori nainen.

#### 7.4 Tulevaisuuden suunnitelmia ”maahanmuuttajatyttö” paikalta

Tyttöjen toisen asteen hakutoiveet toteutuivat hyvin. Kaikki muut Mirjetaa lukuun ottamatta pääsivät opiskelemaan toivomiinsa koulutuksiin. Mirjetan haave opiskelupaikasta kauneudenhoitoalalla ei toteutunut, vaan hän sai opiskelupaikan liiketalouden koulutusohjelmasta, joka oli hänen viiden vaihtoehkonsa. Syksyllä 2006 tyttö oli kuitenkin päässyt varasijalta lähihoitajakoulutukseen ja opettajat kertoivat kuulleen, että Mirjeta oli tyytyväinen opiskelupaikkaansa, vaikka kampaajanura ei näillä näkymin ollutkaan toteutumassa.

Kaikkien tyttöjen tulevaisuuden suunnitelmiin kuului toisen asteen jälkeen jatko-opinnot ja/tai työelämä. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuneilla Aminalla ja Mirjetalla suunnitelmissa näyttäytyi enemmän työelämä, kaksoistutkinnon valinneilla Yenillä ja Maryamille sekä lukiokoulutukseen hakeutuneella Tiiulla opiskelu korkeakoulussa. Tytöt puhuivat tulevaisuuksistaan uusliberalismin hengessä mahdollisuuksien kenttänä, jossa menestyminen ja valintojen tekeminen olisi itsestä kiinni. He puhuivat koulutusmyönteisesti ja heillä oli myös korkeita odotuksen kouluttautumisensa suhteen. Unelmien toteutumisen esteenä nähtiin taloudellinen pääoma eli raha, mutta omalla ahkeruudella senkään hankkiminen ei olisi este.

Vaikka tytöt rakensivat tulevaisuuksiaan omilla aktiivisilla valinnoillaan, heidän toimijuutensa on Karen Evansin (2002) sanoin ”sidottua”. Heidän suunnitelmilleen asettuu monenlaisia rajoja ja rakenteellisia esteitä, vaikka he tunsivat tekevänsä päätöksensä itse

(Gordon & Lahelma 2002). Sillä, millaisia valintoja tytöt tekivät nyt yhdeksännen luokan päättyessä, on suuri merkitys siihen, kuinka mahdollisia heidän unelmansa on toteuttaa. Tiiulla, joka pääsi opiskelemaan hyvämaineiseen lukioon, on tilastojen valossa huomattavasti suurempi todennäköisyys jatkaa opintojaan yliopistossa kuin esimerkiksi lääkäriopinnoista haaveilevalla Aminalla, joka jatkoi peruskoulun jälkeen opintojaan lähihoitajakoulutuksessa – siitakin huolimatta, että Amina valitsi jo tässä vaiheessa terveydenhoitoalan. Aminan ja Mirjetan hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen sukupuolen ja etnisyyden mukaan vahvasti segregoituneelle alalle on merkittävä askel heidän elämänuriensa ja yhteiskunnallisen aseman eriytyemisessä (ks. myös Käyhkö 2006, 223). Toisen asteen valinnat eivät siis missään nimessä ole vähäpätöisiä – elinikäisen oppimisen ja kiertoreittien mahdollisuudesta huolimatta.

### 7.5 Yhteenveto: Segregoituneita valintoja?

”Maahanmuuttajatytylle” näyttäisi olevan eduksi koulussa suomalaistapaisuus. Tämä kertoo kulttuuristen jäsenyyskamppailujen armottomasta luonteesta. Suomalaisuus ja suomalaistapaisuus ovat merkittäviä normeja ja sosiaalisesti pakottavia mittatikkuja. Tarkoituksenmukaista tukea koulutusvalinnoissa tulisi kuitenkin suunnata kaikille niille ”maahanmuuttajatytyille” ja pojille, jotka pyrkivät kunnianhimoisesti kouluttautumaan ja hankkimaan itselleen esimerkiksi korkea-asteen tutkinnon. Tämä edellyttäisi myös kouluissa koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisen seuranta ja ”maahanmuuttajatyttöjen” työelämään siirtymiseen liittyvien mahdollisten esteiden tunnistamista. (ks. Harinen & Suurpää 2004.)

Yksilön valinnanvapauden juhliminen on kyseenalaista, jos ja kun koulu odottaa ja tukee vain tietynlaisia valintoja (ks. myös Niemelä 2003, 65). Koulutus jatkuvana yksilökilpailuna ja toistuvina ”vapaina” valintoina saa myöhemmin erilaisina elämänhistorioina realisoituvat hyvä- ja huono-osaisuudenprosessit näyttämään yksilöiden omina ansioina tai puutteina (Silvennoinen 1992, 259). Vapaiden valintojen paine ja niistä seuraavat riskit asetetaan erityisesti niiden harteille, joilla ei todellisuudessa ole mahdollisuuksia valita yleisesti

arvostettuja koulutus- ja urareittejä. Suomalaisessa kulttuurissa elää voimakkaana näkemys, että pojat ovat lahjakkaampia kuin tytöt, vaikka menestyisivätkin koulussa huonommin. Voisiko olla, että kulttuurissamme elää voimakkaana myös näkemys siitä, että suomalaiset oppilaat ovat lahjakkaampia kuin maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret, jos ja kun (joidenkin) maahanmuuttajataustaisten nuorten oletetaan sopivan ammatilliseen koulutukseen paremmin kuin yleissivistävään lukiokoulutukseen. Rodullistuneissa hierarkioissa niiden, joiden alkuperä tai ulkonäkö viittaa muualle, on vaikea muuttaa symbolista pääomaa, kuten koulutusta, sosiaalisesti tai materiaalisesti pääomaksi, kuten työksi ja palkaksi. Vaikeudet muuttaa koulutus sitä vastaavaksi työpaikaksi ja keskiluokkaiseksi suomalaiseksi habitukseksi nostavat näkyviin yhteiskunnan rodullistuneita rakenteita, näkymättömiä rajoja kulttuurisen pääoman hyödyntämiselle. (Huttunen 2002, 136.) Etnisyyden arvo työmarkkinoilla on kontekstisidonnainen: se voi olla etu, haitta tai neutraali riippuen ajasta, paikasta ja tilanteesta (Forsander 2001, 38).

Opettajien välillä stereotyyppiset käsitykset ”maahanmuuttajatyöistä” ja niiden pohjalta muodostetut odotukset heidän mahdollisuuksistaan asettavat rajoituksia tyttöjen valinnoille. Amina, Maryam, Mirjeta, Yen ja Tiiu eivät kuitenkaan olleet passiivisia ”maahanmuuttajatyttöjen” edustajia, vaan aktiivisia toimijoita, joiden valintoihin sisältyi myös traditionaalisten odotusten vastaisia valintoja. Siksi myös ne merkitykset, joita tytöt itse antavat valinnoilleen, ovat tärkeitä.

## 8 Diskussio

Tutkimukseni kolmannen osan muodostaa luku 8, keskusteluosa tutkimusprosessin aikana heränneistä ajatuksista, kysymyksistä ja ihmettelyistä. Etnografisen tutkimuksen eräänlaisena laatuvaatimuksena esitetään usein refleksiivisyyttä (Lappalainen 2007b, 78). Pohdin diskussion aluksi kriittisesti sitä, mitä tuli tehdyksi. Refleksiivisyystarkastelun jälkeen siirryn pohtimaan sitä, millaisia ajatuksia maahanmuuttajuuden, monikulttuurisuuden ja rasismien tutkimus herättää minussa nyt.

### 8.1 Refleksiivisyystarkastelu eli mitä tuli tehdyksi

*Liisa:* Toi kyllää meitä koko ajan.

*Yen:* Kauhee! Ei noin saa sanoa.

*Liisa:* Mä oon hirvee.

*Tuuli:* Onks ärsyttävää, että mä oon täällä koko ajan?

*Liisa:* ON!

*Yen:* No ei oo!

*Tuuli:* Toivottavasti ei...

*Liisa:* Tosikko [nauraa]. Mä oon väsyny, sen varmaan huomaa [nauraa].

Yllä olevan aineisto-otteen tarkoitus ei ole toimia ”synninpäästönä” tunnustuksellisen refleksiivisyyden avulla (ks. Pillow 2003; Lappalainen 2007b, 79). Ote on kuitenkin esimerkiksi siitä, kuinka etnografiin kohdistuu kentällä ennakkoluuloja ja tutkijan läsnäolo voidaan kokea epämiellyttävänä. Otteen tarkoituksena on tuoda esiin se, että vaikka tutkijalla on valtaa tuottaa representaatioita, hänen toimijuutensa on rajallinen. Myös tutkittavat voivat osoittaa valtaansa ”omassa tilassaan” osoittamalla, että tutkija on ulkopuolinen eikä hänen läsnäolonsa ole aina toivottavaa.

Etnografisen tutkimuksen eräänlaisena laatuvaatimuksena esitetään usein refleksiivisyyttä (Lappalainen 2007b, 78). Perinteisemmän tutkimuksen laadunarvioinnin tai

luotettavuustarkastelun sijaan tarkastelen tutkimustani – näin jälkeenpäin – refleksiivisyyden käsitteen kautta.

Feministisissä keskusteluissa on painotettu paikantuneen tiedon tärkeyttä. Tällöin tutkimuksissa on pyritty avoimuuteen tiedon tuottamisen prosesseista ja tutkijan kiinnikkeistä tutkimukseen. Sellainen tutkimus, jota tuotetaan ikään kuin ei-mistään on nähty feministisissä keskusteluissa vahvistavan hegemonisia valta-asemia, kuten valkoisuutta, maskuliinisuutta tai heteroseksuaalisuutta (ks. Haraway 1991). Tutkijan paikantumista ja refleksiivisyyttä pidetään siis eräänä ”hyvän tiedon” kriteerinä feministisen tieteen kentällä. Tutkijan tehtävänä on siis olla refleksiivinen eli pyrkiä avaamaan omia poliittisia ja affektiivisiä kiinnikkeitään tutkimuskohteeseen ja -teemaan sekä sitä, millaisessa kontekstissa tutkimus on toteutettu. Feministisen itserefleksiivisyyden voisi ajatella pyrkiä purkavan myös hegemonisia valta-asemia ja representaatioita.

Sara Ahmed (2000b) kritisoi toisen tietämiseen perustuvaa tutkimusotetta. Ahmed peräänkuuluttaa sen tyyppistä tutkimusotetta, jossa analysoidaan niitä rakenteita ja historioita, jotka ovat läsnä kussakin kohtaamisessa. Tämä tarkoittaa myös vallan ymmärtämistä niin, että tutkijan ”minä” ei voi omalla toiminnallaan purkaa sitä valta, joka on mahdollistanut tämän olemisen. Miten tutkijan asemaa tietäjän voisi purkaa? Tietävän tutkijan problematisointi ei kuitenkaan tarkoita romanttista ”tieteellisyydestä” irrottautumista vaan jonkinlaista vastuullista tutkijuutta, jossa kriittisesti tarkastellaan tiedon tuottamista suhteessa valtaan (Lather 2002).

Tutkijuus on tavallaan yksi vallankäytön muoto. Jokainen tutkija käyttää valtaa tehdessään valintoja tutkimusprosessin aikana. (Ramazanoglu & Holland 2002, 115.) Refleksiivisyyttä on esimerkiksi se, että tutkija tunnustaa tutkimuksen metodologisten valintojen vaikuttavan siihen, millaisen version tutkimus todellisuudesta tuottaa (Atkinson, Coffey & Delamont 2003, 147). Tutkijan tulee tiedostaa tämä valta tuottaa representaatioita. Etnografisessa tutkimuksessa jää paljon kertomatta ja tulkitsematta. Tutkijan on hyväksyttävä se tosiasia, että mahdollisuudet kentän suhteen ovat rajalliset



(Hautaniemi 2004, 24). Hiljaiset ja syrjään vetäytyvät (tytöt) jäävät helposti tutkijan katseen saavuttamattomiin ja siten syrjään tehdyissä analyyseistä (Aaltonen & Honkatukia 2002, 15). Kentällä katseeni ja huomioni suuntautui helposti sinne, missä tapahtuu ja kirjasin sen, mikä näkyi, kuului ja liikkui (ks. Gordon ym. 2002, 305). Kenttähavaintojani kirjatessani huomasin, että kuvaamissani episodeissa pojat olivat tyttöjä useammin tapahtumien keskiössä, vaikka lähtökohtanani oli kiinnittää huomiota erityisesti maahanmuuttajataustaisiin tyttöihin. Lisäksi katseeni kiinnittyminen erityisesti maahanmuuttajataustaisiin nuoriin on tuottanut jossakin määrin ”uhripuhetta”, joka on saattanut kiistää nuorilta heidän toimijuuttaan (Hall 1999, 142). Tarkoitukseni ei ollut tuottaa ”uhripuhetta” eikä alun perin tutkia edes rasismia. Olen ”joutunut” kuitenkin käsittelemään näitäkin aiheita yksinkertaisesti siitä syystä, ettei niitä voi sivuttaa puhuttaessa ”maahanmuuttajista” suomalaisessa yhteiskunnassa. Tosin rasismista onkin syytä puhua, jotta sen tuottamia kokemuksia voitaisiin purkaa.

Länsimaisissa tietoteorioissa tieto ja tunteet on totuttu erottamaan toisistaan ja tämä jako on ollut myös sukupuolitettu ja hierarkkinen (Laukkanen 2007). Myytti intohimottomasta ja kiihkottomasta tutkijasta on jatkanut eloaan tutkimuskäytännöissä. Alison Jaggarin (1988, 158) mukaan myytillä on ideologinen tehtävä alistettujen äänen ja tiedontuotannon vaimentamiseksi. Kun naisille ja muille alistetuille ryhmille tunteiden ilmaisu on sallittu, tämä on oikeuttanut rationaalisten ja kiihkottomien valkoisten miesten episteemisen auktoriteetin. Tunteiden erottaminen tutkimuksesta on myötäillyt käsitystä tutkijan ja tutkittavien maailmojen erillisyydestä. Toistettavuuden ja objektiivisen tiedon ihanteet ovat ohjailleet niin sanottujen kovien tieteiden ohella myös humanistisia tieteitä ja etnografisia tutkimuksia, ja objektiivisuutta ja tieteellisyyttä on pyritty lisäämään esimerkiksi luonnontiedettä muistuttavilla menetelmillä. (Kleinman & Copp 1993, 20–22.) Toisaalta feministisissä ja etnografisissa tutkimuksissa tutkijan läheisyys tutkittaviin on nähty ihanteellisena asiantilana. ”Vaikeuksien kautta voittoon” -tyyppiset sankari(tar)tarinat etäältä lähelle pääsemisestä ovatkin saattaneet estää tutkijaa ottamasta esille vaikeita ja negatiivisiakin tunteita tutkittaviaan kohtaan (emt., 31).

Tunsin oman tutkimusprosessini aikana muun muassa pelkoa, syyllisyyttä, jopa inhoa. Esimerkiksi rasismia havaitessani tai siitä minulle puhuttaessa koin jälkeensä syyllisyyden tunteita siitä, että yhtäältä saatoin leimata puhujan rassistiksi tai siitä, etten reagoinut voimakkaammin ja osoittanut selkeästi, että tilanteessa oli toimittu mielestäni väärin. Syyllisyys liittyy tutkijan ja tutkittavien väliseen valtaeroon ja saattaa liittyä pelkoon salaisuuksien paljastamisesta tai tutkittavien loukkaamisesta. Pelkäsin esimerkiksi tutkimuskouluni paljastumista jopa niin, että koulu siirtyi kenttäjaksona uniini.

*Näin unta luokasta. Unessa myöhästyin koulusta. Kun saavuin Mari Käyhkö lopetteli juuri esitystään auditorioissa. Mietin, mitä Mari oli sanonut koulutusvalinnoista ja oliko Mirjeta tajunnut, että myös hän voi hakea lukioon. Moikkasin nopeasti Käyhköä. Myös Anna Kuuteri [kasvatustieteen laitoksen koordinaattori] oli auditorioissa kuuntelemassa ja ihmetteli miksi minä olin koulussa. Purskahdin itkuun, koska jouduin paljastamaan, että tein koulussa gradua ja nyt koulun anonymiteetti oli mennyttä.*

Pelko liittyy Ruthellen Josselsonin (2004, 304) mukaan toisten elämästä kirjoittamiseen. Nämä kaikki tunteet osoittavat, että tutkija kunnioittaa tutkittaviaan – syyllisyys suojaa tutkijaa menemästä liian pitkälle. Tutkijan syyllisyyttä on lähestytty myös toisesta, eroja painottavasta näkökulmasta. Niin sanotun ”valkoinen syyllisyyden” lamautti myös omaa tutkimustani, kun välillä tuntui, etten voi tehdä mitään, kun joka tapauksessa tulen uusintaneeksi rodullistettuja hierarkioita (ks. Weedon 1999, 155). ”Valkoista pelkoa” on kuitenkin luonnehdittu myös emotionaaliseksi ja ei-teoreettiseksi paikaksi, joka voisi olla antirasistisen työn lähtökohta (emt., 176). Sara Ahmedin (2004b) mukaan tutkijan on kuitenkin varottava, ettei hän kaikessa ”valkoisuudessaan” tule tuottaneeksi vain itsensä uudelleen eikä toimi sellaisen performatiivin tavoin, joka todella tekee asioita, muuttaa valtasuhteita ja vaikuttaa ihmisten konkreettiseen elämään. Gayatri Chakravorty Spivak (1993; 1996) ei halua pitää tietoteoreettisena lähtökohtana sitä, että vain esimerkiksi alistettuun ryhmään kuuluva nainen voisi tuntea toisen alistetun naisen, koska tällaisessa väittämässä tiedon mahdollisuus perustuu identiteettiin, samuuden merkityksessä. Tutkijan ja tutkittavan kohtaaminen on mahdollista tietyin ehdoin, mutta suhteeseen

sisältyvästä vallasta ei voi luopua. Emme voi tietää miltä toisesta tuntuu, mutta voimme olla avoimia sille, mitä emme tiedä emmekä ymmärrä (Ahmed 2002, 24).

## 8.2 Nimeämisen (valta)politiikkaa

Koulujen monikulttuurisuudelle ja maahanmuuttajaopetuksen käytännöille on tyypillistä, että ne ovat muiden kuin maahanmuuttajataustaisten suunnittelemlia ja määrittelemiä. Lisäksi vain harvat opettajat ovat itse maahanmuuttajataustaisia. Se, että maahanmuuttajataustaiset ihmiset eivät pääse vaikuttamaan maahanmuuttajaopetuksen sisältöihin ja menetelmiin johtaa helposti siihen, että kentällä toteutettava työ on kokonaan suomalaisten hallinnoimaa. Samalla suomalaiset määrittelevät, mitkä kysymykset maahanmuuttajaopetuksessa ovat tärkeitä ja mihin opetuksessa tulee keskittyä. (vrt. Honkasalo & Souto 2007.)

Vallitsevat puhetavat rasismista muodostavat kulttuurisen tulkintaresurssin – eräänlaisen “tarinatavaratalon” – josta rasismia kohdanneet hakevat välineitä, mallitarinoita ja sanoja ja niihin kiinnittyviä merkityksiä puhuessaan kokemuksistaan. Vallitsevat puhetavat raamittavat kulttuurisessa marginaalissa elävien ihmisten tapaa jäsentää omia kokemuksiaan samalla rajoittaen mahdollisuuksia puhua niistä. Vallitsevissa puhetavoissa rasismiksi, johon *saa* reagoida, määrittyy tavallisesti vain tietoinen ja tarkoituksellinen väkivalta. Kuitenkin rasismi, jota monet ihmiset – esimerkiksi tutkimukseni nuoret – joutuvat päivittäin kohtaamaan, ei aina ole väkivaltaista. Jos rasismista puhutaan koulussa ja yhteiskunnassa laajemminkin vain väkivaltana, jäljelle jää paljon sellaista rasismia, josta ei osata puhua. Tällöin rasismia kokeneet ihmiset suljetaan todellisuuteen, jossa vaikeita kokemuksia ei voida eikä osata jakaa, vaan ne on käsiteltävä yksin. (Rastas 2007a, 34.)

Rasismintutkimuksen kentällä elää jatkuvasti kiistoja siitä, mitä käsitteitä tutkimuksissa tulisi käyttää. Ei siis ole ihme, ettei kentällä ole yhteisymmärrystä siitä, mitä rasismilla tarkoitetaan, kun tutkimuskenttäkään ei oikein aina tiedä, miten näistä asioista pitäisi

puhua. Kirjoittaminen ja tieteellinen kielenkäyttö ovat myös vallankäyttöä, joten se, miten olen tutkimukseni keskeiset käsitteet määritellyt, ei ole yhdentekevää. Vaikka olen perehtynyt tutkimuskirjallisuuteen, olen silti voinut tuottaa jonkun toisen rasismintutkijan mielestä toiseuttavaa ja tutkimukseni nuoria marginalisoivaa puhetapaa. Se, mikä kuitenkin on yhteistä suurelle osalle rasismintutkimusta on yhteiskunnassa ilmenevän monikulttuurisuuden kriittinen tarkastelu. Keskeinen kysymys on, miten monikulttuurisuutta rakennetaan ja miten sitä toteutetaan. Isossa-Britanniassa monikulttuurisuus on jo julistettu kuolleeksi käsitteeksi ja ajattelutavaksi ja sen tilalle on ehdotettu puhumista koheesiosta ja inklusiosta. Mutta muuttuuko mikään käsitteitä muuttamalla? Heidi Safia Mirza (2006) on sanonut, että esimerkiksi koheesiosta puhuminen on vain paluuta assimilaatioon määriteltäessä ”yhteisiä” arvoja ja normeja. Käytännössä nämä ”yhteiset” arvot ja normit ovat aina valtaväestön sanelemia. Usein monikulttuurisuusdiskursseista puuttuu kuitenkin rasisminvastaisuus. David Gillbornin (2006c) mukaan antirasismi on ainakin Britanniassa ajautumassa samaan kriisiin kuin monikulttuurisuus eli hyvistä puheista on tullut pelkkää sanahelinää. Hän ehdottaakin, että Yhdysvalloista lähtöisin oleva ”critical race theory” voisi tuoda jotain uutta rasismintutkimukseen. Näkökulmaan kuuluu keskeisesti, kuten antirasismiinkin, valkoisuuden tutkimus sekä valkoisen ylivallan tunnistaminen ja tunnustaminen. Kun valkoisuus tunnustetaan yhdeksi etnisyydeksi ja valkoista ylivaltaa ryhdytään tarkastelemaan kriittisesti päästään rasismintutkimuksessa jälleen kerran vähän syvemmälle yhteiskunnan sisäänrakennettujen valtasuhteiden purkamisessa.

Kysymyksiin maahanmuuttajuudesta, monikulttuurisuudesta, nimeämisestä ja vallasta ei ole olemassa helppoja vastauksia. Tutkimuskoulun opettajat pyrkivät toki tekemään mahdollisimman hyvää työtä ja luomaan hyviä käytäntöjä kouluun. He toimivat niistä lähtökohdista käsin, joita heille koulutuspolitiikassa, opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa annetaan. Lähtökohtana arjessa on tällöin ongelmalähtöinen, kulttuurieroja ja suvaitsevaisuutta korostava monikulttuurisuuskasvatus. Jos aktiivinen rasisminvastaisuus puuttuu koko yhteiskunnassa, ei ole ihme, että se puuttuu myös koulusta. Miten kouluihin voitaisiin rakentaa käytäntöjä, joissa otetaan huomioon kaikkia

suhteita muokkaavat valtaerot, mutta joissa olisi tilaa samastumiselle, empatialle ja yhteenkuuluvuudelle?

Olen pyrkinyt murtamaan tai ainakin säröttämään tässä tutkimuksessa myyttiä ”maahanmuuttajatyöistä” alistettuina, syrjäytyneinä ja kotiin sidottuina uhreina. Olen myös haastanut myytin, ettei maahanmuuttajataustaisille tytöille annettaisi mahdollisuutta opiskella ja kouluttautua. Päinvastoin, tytöillä oli runsaasti kiinnostusta ja halua opiskella ja kouluttautua kodin tukemina. Näiden kertomusten valossa onkin aiheellista kysyä, millä tulevaisuudessa selitetään maahanmuuttajataustaisten ihmisten epätasa-arvoisuutta työelämässä. Kun tutkimukseni nuoret siirtyvät kouluista työelämään, on heillä muodolliset kelpoisuusvaatimukset, mutta työllistyvätkö he koulutuksestaan huolimatta? Menestyäkseen työmarkkinoilla joidenkin maahanmuuttajataustaisten nuorten on pyrittävä minimoimaan taustaansa näyttämällä, kuulostamalla ja kaikin puolin vaikuttamalla luotettavilta ”suomalaisilta” työntekijöiltä. Kvalifikaatiovaatimusten mielivaltaisuus tulee esille erityisesti tutkimukseni nuorten kohdalla: vaikka he ovat syntyneet Suomessa ja käyneet läpi saman koulutusjärjestelmän kuin ”suomalaiset” ikätoverinsa voi ihonväri, nimi tai kulttuuritaustan oletettu vaikutus tehdä heidän kyvyistään puutteelliset työnantajan silmissä (ks. Forsander 2001, 31–33). Maahanmuuttajataustaisten nuorten voi pelätä jumiutuvan niin sanottuihin sisääntuloammatteihin, jolloin heille kasautuvat sellaiset työt, joita valtaväestö ei huoli. Syrjinnän ja rasismin toteennäyttäminen ensimmäisen sukupolven kohdalla on vaikeaa, kun heillä on puutetta esimerkiksi kielitaidossa ja yhteiskunnan toimintatapojen tuntemuksessa. Suomessa syntyneiden, Suomen kansalaisten ja täällä koulunsa käyneiden nuorten siirtyessä työelämään paljastuu, kuinka syrjiviä työmarkkinat Suomessa ovat. (Forsander 2001, 37.) Pyritäänkö silloinkin selittämään ”etnisten vähemmistöjen” työllistymisongelmia yksilöiden ongelmana, kulttuurin erilaisuutena ja nuorten naisten sopeutumisongelmina sen sijaan, että kohdistettaisiin katse yhteiskunnan eriarvoistaviin, syrjiviin ja rassistisiin rakenteisiin. Heidän pääsyyn koulutuksiin ja työelämään on panostettava, jotta heikon työmarkkina-aseman periytyvyys voitaisiin ehkäistä.

Maahanmuuttajiksi nimetyistä oppilaista ja heidän asemastaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on käyty äärimmäisen vähän julkista keskustelua. Keskusteluissa korostuu sen sijaan maahanmuuttajataustaisten nuorten ongelmat ja konfliktit suomalaisnuorten kanssa. Toisaalta ”maahanmuuttajien” ”tuliainen” – monikulttuurisuus koetaan ”mausteena”, jolla saadaan piristävää eksotiikkaa suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun. Näyttäisi siltä, että esimerkiksi hallinnollisissa asiakirjoissa maahanmuuttaja-opetuksen ja monikulttuurisuuden ajatellaan toteutuvan kouluissa mutkattomasti, kuin itsestään, kunhan opetussuunnitelmiin lisätään omat lukunsa maahanmuuttajien opetuksen tavoitteista ja arvioinnista sekä mainitaan sana ”monikulttuurisuus” ja ”kansainvälisyys” tarpeeksi usein. Kunnat, oppilaitokset ja koulut laativat opetussuunnitelmansa ja käytäntönsä kansallisen tason koulutuspoliittisten linjausten pohjalta. Niissä yhteiseksi tavoitteeksi on kirjattu maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistäminen yhteiskunnan tarjoamaan koulutukseen osallistumisessa (OPH 2001, 5). Koulujen todellisuuden ja koulutuspoliittisen tasa-arvoretoriikan välillä näyttäisi kuitenkin olevan yhä vain syvenevä kuilu. Koulutusjärjestelmä, kuten monet muutkin julkiset instituutiot, on sitoutunut muodollisesti tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämiseen, mutta käytännössä koulu toimii keskeisenä eriarvoisuuden tuottajana (ks. myös Gillborn 2006c, 84). Maahanmuuttajuuden tuottaminen tapahtui koulussa resurssien takia, mutta myös huomaamatta, erilaisten sanavalintojen, esimerkkien ja arjen kohtaamisten kautta. Kysymys kuuluu, olisiko ”maahanmuuttajanuorista” mahdollista puhua myös nuorina ilman maahanmuuttaja liitettä, ”ihan nimeltä vaan”?

## Lähteet

- Aaltonen, Sanna (2006) *Tytöt, pojat ja seksuaalinen häirintä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 69.
- Aaltonen, Sanna & Honkatukia, Päivi (2002) Kovat kimmat otsikoissa ja otsikoiden takana. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: SKS ja Nuorisotutkimusverkosto, 207–223.
- Aapola, Sinikka (1999) *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkoston toimituksia 9/99. Helsinki: SKS, toimituksia 763.
- Adams St. Pierre, Elisabeth (2000) Poststructural feminism in education: an overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.
- Adkins, Lisa (2000) Re-traditionalisations of gender. Teoksessa S. Ahmed, J. Kilby, C. Lury, M. McNeil & B. Skeggs (toim.) *\_Transformations: Thinking through feminism*. London: Routledge.
- Ahmad, Fauzia (2001) Modern traditions? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13(2), 137–152.
- Ahmed, Sara (2003) Pelon politiikka. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- (2002) The contingency of pain. *Parallax* 8(1), 17–34.
  - (2000a) *Strange Encounters. Embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
  - (2000b) Who knows? Knowing strangers and strangeness. *Australian Feminist Studies*, 15(31), 49–68.
- Ahola, Sakari & Mikkola, Juha (2004) Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Research Unit for the Sociology of Education. Turku: Turun yliopisto.
- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004) Liminaalista jäsenyyteen? Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä*.

*Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa.* Helsinki : Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 17–32.

- Andersen, H. T. & Clark, E. (2003) Does welfare matter ? Ghettoisation in the welfare state. Teoksessa J. Öhman & K. Simonsen (toim.) *Voices from the North. New trends in Nordic Human Geography.* Cornwall : Ashgate Publishing Company, 91–102.
- Anthias, Floya & Lloyd, Cathie (2002) Introduction. Fighting racisms, defining the territory. Teoksessa Floya Anthias & Cathie Lloyd (toim.) *Rethinking Anti-Racisms. From theory to practice.* London: Routledge, 1–21.
- Anthias, Floya & Yuval-Davis, Nira (1992) *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle.* London: Routledge.
- Anyon, Jean (1983) Intersection of gender and class. Accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. Teoksessa Stephen Walker & Len Barton (toim.) *Gender, Class and Education.* Lewes: Falmer, 19–37.
- Archer, Louise (2002) Change, culture and tradition: British Muslim pupils talk about Muslim girls' post-16 'choices'. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 359–376.
- Archer, Toby (2004) *Kansainvälinen terrorismi ja Suomi.* UPI-raportti 7/2004. Helsinki: Ulkopoliittinen instituutti.
- Arnesen, Anne-Lise (2001) *Ulikehet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda & Delamont, Sara & Lofland, John & Lofland, Lyn (2001b) Editorial introduction. Teoksessa Paul Atkinson & Amanda Coffey & Sara Delamont & John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography.* London: Sage, 1–8.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda & Delamont, Sara (2003) *Key Themes in Qualitative Research. Continuities and Changes.* Walnut Creek: AltaMira Press.
- Ball, Stephen & Reay, Diane & David, Miriam (2002) 'Ethnic choosing': Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357.



- Ball, Stephen & Maguire, Meg & Macrae, Sheila (2000) *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New youth, new economies in the global city*. London: RoutledgeFalmer.
- Basit, Tehmina N. (1996) 'I'd hate to be just a housewife': Career aspirations of British Muslim girls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(2): 227–243.
- Basit, Tehmina N. & McNamara, Olwen & Roberts, Norma & Carrington, Bruce & Maguire, Meg & Woodrow, Derek (2007) 'The bar is slightly higher': the perceptions of racism in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 279–298.
- Bell, Lee Ann (2003) Telling tales: What stories can teach us about racism. *Race Ethnicity and Education*, 6(1), 3–28.
- Berry, John W. (1996) Prejudice, Ethnocentrism and Racism. *Siirtolainen-Migration* 2, 5–9.
- Bhabha, Homi. K. (1994) *Location of Culture*. London: Routledge.
- (1991) Caliban speaks to prospero: Cultural identity and the crisis of representation. Teoksessa Philomena Marini (toim.) *Critical Fictions: The politics of imaginative writing*. Seattle: Bay Press, 62–65.
- Bhatti, Ghazala (2005) Good, bad and normal teachers. The experiences of South Asian children. Teoksessa Gloria Ladson-Billings & David Gillborn (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. London: Routledge, 139–162.
- Bhavnani, Reena (2001) *Rethinking Interventions in Racism to Combat Racism*. London: Trentham Books.
- Bijlani, Jagdish J. (2005) Neither here nor there: Creating a legally and politically distinct South Asian racial identity. *Berkeley La Raza Law Journal*, 16(2), 53–69.
- Billig, Michael (2001) Humour and hatred: the racist jokes of the Ku Klux Klan. *Discourse & Society*, 12(3), 267–289.
- Bouzar, Dounia (2006) Radikalismien ehkäisy, yhteinen taistelu. *Islamofobia* -seminaari, 21.3.2006, Kansainvälinen kulttuurikeskus Caisa.
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of Diaspora. Contesting identities*. London: Routledge.

- (1994) ‘Race’ and ‘culture’ in the gendering of labour markets: South Asian young Muslim women and the labour market. Teoksessa Haleh Afshah & Mary Maynard (toim.) *The Dynamics of ‘Race’ and Gender: Some feminist interventions*. London: Taylor & Francis.
- Clay, A. (2003). Keepin’ it real: Black youth, hip-hop culture, and Black identity. *American Behavioral Scientist*, 46, 1346–1358.
- Cohen, Robin (1997) *Global diasporas. An introduction*. London: UCL Press.
- Connolly, Paul (2000) Racism and young girls’ peer-group relations: the experiences of South Asian girls. *Sociology*, 34(3), 499–519.
- Cottle, Simo (1993) “Race” and regional television news: Multiculturalism and the production of popular TV. *New Community*, 19(4), 581–592.
- Dahlgren, Susanne (2004) Musliminainen – ikuisesti alistettu. Teoksessa Jaakko Hämeen-Anttila (toim.) *Islamin ja arabimaailman kuvat mediassa – seminaariraportti*. Helsinki: Suomen YK-liitto ry. & Suomen Pakolaisapu ry.
- Davies, Bronwyn (1993) *Shards of Glass. Children Redding and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul (1995) *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Derrida, Jacques (2003) *Platonin apteekki ja muita kirjoituksia*. Toim. Teemu Ikonen & Janne Porttikivi. Helsinki: Gaudeamus.
- Dijk, Teun van (2000) New(s) racism: a discourse analytical approach. Teoksessa Simon Cottle (toim.) *Ethnic Minorities and the Media*. Buckingham: Open University Press, 33–49.
- Emerson, Robert M. & Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2001) Participant observation and fieldnotes. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 352–368.
- Euroopan unionin turvallisuusstrategia (2003) *Turvallisempi Eurooppa oikeudenmukaisemmassa maailmassa*. [<http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/031208ESSIIFI.pdf>] (haettu 1.4.2008)
- Evans, Karen (2002) Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269.

- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Forsander, Annika (2004) Tekeekö työ oikeaksi suomalaiseksi? Teoksessa Tuula Helne & Sakari Hänninen & Jouko Karjalainen (toim.) *Seis yhteiskunta – tahdon sisään!* Jyväskylä: SoPhi, 195–215.
- (2001) Kenelle ovet aukeavat? Maahanmuuttajat ja työllistymisen ehdot. *Työpoliittinen Aikakauskirja*, 2/2001, 28–38.
- George, Rosalyn (2007) Urban girls’ ‘race’ friendship and school choice: changing schools, changing friendships. *Race Ethnicity and Education*, 10(2), 115–129.
- Gillborn, David (2006c) Citizenship education as placebo. ‘Standards’, institutional racism and education policy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83–104.
- (2005) Anti-racism. From policy to praxis. Teoksessa Gloria Ladson-Billings & David Gillborn (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. London: RoutledgeFalmer, 35–48.
  - (1997) Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity and variability in achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 375–393.
  - (1995) *Racism and Antiracism in Real Schools. Theory, policy, practice*. Buckingham: Open University Press.
- Gilroy, Paul (2000) *Against Race. Imagining political culture beyond the color line*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1997) Diaspora and the detours of identity. Teoksessa Kathryn Woodward (toim.) *Identity and Difference*. London: Sage, 301–347.
  - (1993) *Small Acts*. London: Serpent’s Tail.
- Gordon, Tuula (2005) Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- (2001) Kuka voi olla suomalainen? Erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina. *Nuorisotutkimus*, 19(1), 25–38.

- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2004a) Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus*, 35(1), 66–78.
- (2003a) Kartoitettua pedagogiikkaa: Me ja muut nuorten puheissa. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 272–301.
  - (2002) Becoming an adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. *Young*, (10), 2–18.
  - (1998) Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Pertti Alasuutari & Petri Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Vastapaino, 251–280.
  - (1992) Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Sari Näre & Jaana Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS, 314–327.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces: Citizenship and difference in school*. Macmillan: St. Martin's Press.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Beach, Dennis (2003) Marketising democratic education. Ethnographic insights. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education*. London: Tufnell Press, 1–9.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007) Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2002) Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *\_Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: SKS, 305–325.
- Griffin, Christine (2004) Good girls, bad girls: Anglocentrism and diversity in the constitution of contemporary girlhood. Teoksessa Anita Harris (toim.) *All about the Girl. Culture, power, and identity*. New York: Routledge, 29–43.

- Hage, Ghassan (2000) *White Nation. Fantasies of white supremacy in a multicultural society*. London: Routledge.
- Hakala, Katariina (2007) *Paremmän tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko (2007) Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hall, Stuart (2003) Monikulttuurisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 233–281.
- (1999) *Identiteetti*. Suom. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
  - (1997) *Representations: Cultural Representations and Signifying Practice*. Lontoo: Sage.
- Hall, Stuart ym. (1978) *Policing the crisis: mugging the state, and law and order*. Basingstoke: Macmillan.
- Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma (HMO) (2006) Työhallinnon julkaisu. [[http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/07\\_julkaisu/thj371.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj371.pdf)]
- Hannerz, Ulf (1996) *Transnational connections. Culture, people, places*. London: Routledge.
- Haraway, Donna J. (1991) *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- Harding, Sandra (1996) Standpoint epistemology (a feminist version): how social disadvantage creates epistemic advantage. Teoksessa S. P. Turner (toim.) *Social Theory and Sociology. The classics and beyond*. Cambridge: Blackwell, 146–160.
- Hargreaves, Andy (1994) Critical Introduction. Teoksessa Goodson, Ivor. *Studying Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Harinen, Päivi (2007) Yksin erilaisena. Teoksessa Veronika Honkasalo & Päivi Harinen & Reetta Anttila (toim.) *Yhdessä vai yksin erilaisina? Monikulttuuristen nuorten*

- arkea, ajatuksia ja ajankäyttöä.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 15, 37–49.
- (2000) *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 11/2000.
- Harinen, Päivi & Suurpää, Leena (2003) Johdanto. Nuoret kulttuurisessa välimaastossa. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 5–13.
- Harjunen, Hannele (2003) Hyväksyttävän naisruumiin konstruoiminen suomalaisessa koulussa. Teoksessa Vappu Sunnari & Jenny Kangasvuo & Mervi Heikkinen & Niina Kuorikoski (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna – Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa.* Oulu: Oulun Yliopistopaino, 70–83.
- Hautaniemi, Petri (2004) *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 41.
- Helander, Reetta (2002) Somalitytöt kahden kulttuurin välissä. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä.* Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 27. Helsinki: SKS, 109–128.
- Helsingin kaupunki (1998) *Maahanmuuttajien kotouttamisohjelma.* [[http://www.selmanet.fi/temporary/file.asp/data\\_id=1575/KOTOHJELMA.pdf](http://www.selmanet.fi/temporary/file.asp/data_id=1575/KOTOHJELMA.pdf)] (haettu 25.3.2007)
- Hirsiaho, Anu (2007) Postkolonialismi. Teoksessa Johanna Kantola & Johanna Valenius (toim.) *Toinen maailmanpolitiikka. 10 käsitettä feministiseen kansainvälisten suhteiden tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino, 227–250.
- Honkasalo, Veronika (2003) Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 158–189.
- Honkasalo, Veronika & Harinen, Päivi (2007) Päättelyä. Teoksessa Veronika Honkasalo & Päivi Harinen & Reetta Anttila (toim.) *Yhdessä vai yksin erilaisina?*

*Monikulttuuristen nuorten arkea, ajatuksia ja ajankäyttöä.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisu 15, 50–51.

Honkasalo, Veronika & Souto, Anne-Mari (2007) Monikulttuurinen nuorisotyö. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.

[[http://www.kommentti.fi/tiedoston\\_katsominen.php?dok\\_id=287](http://www.kommentti.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=287)] (haettu 5.3.2007)

hooks, bell (1994) *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom.* London: Routledge.

Horsti, Karina (2005) *Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa.* Tampere: Tampere University Press.

Husband, Charles (1988) Racist humour and racist ideology in British television or I laughed till you cried. Teoksessa Chris Powell & E. C. Paton (toim.) *Humour in Society: Resistance and control.* Basingstoke: Macmillan.

Huttunen, Laura (2005) Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa Laura Huttunen, Olli Löytty & Anna Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta.* Tampere: Vastapaino, 117–160.

– (2004) Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista.* Helsinki: Gaudeamus, 134–154.

– (2002) *Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa.* Helsinki: SKS.

Huttunen, Laura & Löytty, Olli & Rastas, Anna (2005) Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa Laura Huttunen, Olli Löytty & Anna Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta.* Tampere: Vastapaino, 16–40.

Huysman, Jef (2000) The European Union and the securitization of migration. *Journal of Common Market Studies*, 38(5), 751–777.

Hällgren, Camilla (2005) 'Working harder to be the same': Everyday racism among young men and women in Sweden. *Race Ethnicity and Education*, 8(3), 319–342.

- Ikonen, Kristiina (2007) Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Julkaisussa Sirkku Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.
- Jaakkola, Magdalena (2005) Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Helsinki: Työministeriö & Opetusministeriö.
- Jaakkola, Magdalena (1999) *Maahanmuutto ja etniset asenteet*. Työpoliittinen tutkimus 213. Helsinki: Työministeriö.
- Jaggar, Alison (1989) Love and knowledge: emotion in feminist epistemology. Teoksessa Jaggar, Alison & Bordo, Susan (toim.) *Gender/Body/knowledge*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Jasinskaja-Lahti, Inga & Liebkind, Karmela & Vesala, Tiina (2002) *Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jeffner, Stina (1997) *Liksom våldtäkt, typ. Om betydelsen av kön och heterosexualitet för ungdomars förståelse av våldtäkt*. Uppsala: Sociologiska institutionen, Uppsala universitet.
- Jokinen, Arja & Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (2004) Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Arja Jokinen & Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Josselsson, Ruthellen (2004) Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Toisten elämän kirjoittamisesta. Teoksessa Johanna Latvala & Eeva Peltonen & Tuija Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, Jyväskylän yliopisto.
- Juhila, Kirsi (2004) Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.
- Järvinen, T. (2001). Koulujärjestelmän yksilöllistymisen ja valinnan vapaus. Teoksessa Kuure, T. (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Stakes, julkaisuja 19, 60–69.



- Keskisalo, Anne-Mari (2003) Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 122–157.
- Keskisalo, Anne-Mari & Perho, Sini (2001) Taistelua tilasta Joensuussa. Rasismi paikallisten nuorten neuvotteluvälineenä. Teoksessa Minna Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20, 77–102.
- Keskitalo-Foley, Seija (2005) Ero. Pohjoistuulia sukupuolesta ja marginaalista. [<http://ktk.ulapland.fi/pohjoistuulia/ero.htm>] (haettu 25.1.08)
- Kleinman, Sherryl & Copp, Martha A. (1993) *Emotions and fieldwork*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Komonen, Katja (2001) *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Korhonen, Päivi & Kuusi, Meri (2003) Sukupuolinen häirintä peruskoulussa: muistoja ja merkityksiä. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Tasa-arvoasiain neuvottelukunta.
- Kortteinen, M. & M. Vaattovaara (1999) Huono-osaisuus pääkaupunkiseudulla 1980- ja 1990-luvuilla –käännekohta kaupunkiseudun kehityksessä? *Terra* 3, 133–145.
- Koski, Leena & Paju, Petri (1998): Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmissa, *Nuorisotutkimus* 16(4), 3–13.
- Kuortti, Joel (2007) Jälkikoloniaalisia käännöksiä. Teoksessa Joel Kuortti & Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 11–26.
- Käyhkö, Mari (2007) Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojaneiseksi. Työläistyttöjen kasvatus ja moraalinen säätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatus*, 38(2), 122–133.
- (2006) *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyttöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu University Press.

- Lahelma, Elina (2007) Kädet ja pää – ihmiset ja koneet: dikotomiat suuntaamassa toisen asteen koulutukseen. *Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri* –seminaari 11.5.2007.
- (2001) Mistä kumpuaa suomalainen rasismi? *Nuorisotutkimus*, 19(1), 1–2.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007) Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- (2003) Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, A1:2002. Helsinki: Opetusvirasto, 12–41.
  - Lahelma, Elina (2002) Gendered conflicts in secondary school. Fun or enactment of power? *Gender & Education* 14(3), 295–306.
- Lappalainen, Sirpa (2007a) Johdanto: mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- (2007b) Rajamaalla: etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
  - (2006a) *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 205.
  - (2006b) Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: Inclusion or nation-making? *Pedagogy, Culture & Society*, 14(1), 99–112.
  - (2004) They say it's a cultural matter: Gender and ethnicity at preschool. *European Educational Journal*, 3(3), 642–656.
  - (2002) ”Eskarissa eurokuntoon” – esiopetus (suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 230–245.
- Lappalainen, Sirpa & Rajander, Silja (2005) Maailmankansalaisia ja muuta väkeä. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.)

- Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä.*  
Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 177–194.
- Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) (2007) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Lather, Patti (2002) Postbook: working the ruins of feminist ethnography. *Signs*, 27(1), 199–227.
- Lehtonen, Jukka (2003) *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Lepola, Outi (2000) *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa.* Helsinki: SKS.
- Lepola, Outi & Joronen, Mikko & Aaltonen, Minna (2006) Syrjintä etnisyyden, uskonnon, kielen tai kansalaisuuden perusteella. Teoksessa Outi Lepola & Susan Villa (toim.) *Syrjintä Suomessa 2006.* Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry.
- Lesko, Nancy (1988) The curriculum of the body: Lessons from a Catholic high school. Teoksessa Leslie G. Gorman & Linda K. Christian-Smith & Elizabeth Ellsworth (toim.) *Becoming Feminine: The politics of popular culture.* London: The Falmer Press, 123–142.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (2003) Comparative ethnography: fabricating the new millennium and its exclusions. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic education: ethnographic challenges.* London: Tufnell Press, 10–23.
- Lundström, Catrin (2006) 'Okay, but we are not whores you know'. Latina girls navigating the boundaries of gender and ethnicity in Sweden. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 14(3), 203–218.
- Löytty, Olli (2005) Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta.* Tampere: Vastapaino, 161–189.

- (2004) Meistä on moneksi. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty & Petri Ruuska. *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino.
- Mac an Ghail, Máirtín (1988) *Young, gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Matinheikki-Kokko, Kaija (1997) *Challenges of working in a cross-cultural environment: principles and practice of refugee settlement in Finland*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research: 131. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mattila, Päivi & Vuola, Elina (2007) Kehitys. Teoksessa Johanna Kantola & Johanna Valenius (toim.) *Toinen maailmanpolitiikka. 10 käsitettä feministiseen kansainvälisten suhteiden tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 201–225.
- May, Reuben A. Buford (2000) Race talk and local collective memory among African American men in a neighborhood tavern. *Qualitative Sociology*, 23(2), 201–214.
- May, Stephen (1999) Critical multiculturalism and cultural difference avoiding essentialism. Teoksessa Stephen May (toim.) *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: RoutledgeFalmer, 11–35.
- McLaren, Peter (1994) White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. Teoksessa David Theo Goldberg (toim.) *Multiculturalism. A critical reader*. Oxford: Blackwell, 45–74.
- McLennan, Gregor (2001) Can there be a "critical" multiculturalism? *Ethnicities*, 1(3), 389–422.
- Mendoza-Denton, Norma (1996) "Muy macha". Gender and ideology in gang-girls' discourse about makeup. *Ethnos* 61(1–2), 47–63.
- Mervola, Markus (2005) Kurjia köyhiä ja potentiaalisia terroristeja: "Integroitumattomat" yhteiskunnallisina vaaroina. *Kosmopolis*, 35(1), 27–42.
- Mietola, Reetta (tulossa) Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksesta ja erityisopetuksen oppilaista. Väitöskirjakäsikirjoitus.
- (2007) Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.

- (2001) Itseä ja erilaista oppimaan. Erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus*, 19(2), 3–20.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa (2006) Storylines of worry in educational arenas. *Nordisk Pedagogik*, 26, 229–242.
- Mirza, Heidi Safia (2006) ‘Race’, gender and educational desire. *Race Ethnicity and Education*, 9(2), 137–158.
- (1992) *Young, Female and Black*. London: Routledge.
- Mohanty, Chandra Talpade (1984/1999) Lännen silmien alla. Feministinen tutkimus ja kolonialistiset diskurssit. Teoksessa Jaana Airaksinen & Tuula Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitysmaatutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Morley, David (2000) *Home Territories. Media, mobility and identity*. London: Routledge.
- Niemelä, Heli (2003) Erottautumista ja ystävyyttä. Somalialaistytöjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista työistä. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisu 38, 91–121.
- Nissilä, Hanna-Leena (2007) Jälkikoloniaalinen naiskirjoitus. Suomalaisen kirjallisuuden uudet tulokkaat. Teoksessa Joel Kuortti & Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Oinas, Elina (2004) Haastattelu. Kokemuksia, kohtaamisia ja kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljestrom (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Opetushallitus (2005) *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa*. Helsinki: OPH.
- (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: OPH.
- (1992) *Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallituksen määräys M38/011/92, 15.4.1992
- Opetusministeriö (2007) *Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32.
- (2004a) *Koulutus kaikille. Suomen kansallinen toimintasuunnitelma*. Helsinki: OPM & Suomen Unesco.

- (2004b) *Koulutus ja tutkimus 2003–2008*. Helsinki: OPM.
  - (2003) *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:7.
  - (1987) *Ylimääräinen valtionapu vieraskielisten lasten äidinkielen opetukseen ja ulkomailta palaavien suomalaisten lasten ulkomailla hankkiman kielitaidon ylläpitämiseen tähtävään opetukseen*. Opetusministeriön päätös 13344/210/87, 23.12.1987
- Osmani, Harun (2007) Oma äidinkieli ja arvioinnin muutokset. Julkaisussa Sirkku Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 87–90.
- Palmu, Tarja (2007) Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa Eija Syrjäläinen & Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- (2003) *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Perho, Sini (2002) Tyttönä rasistisessa nuorisokulttuurissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 27. Helsinki: SKS, 63–87.
- Phoenix, Ann (1997) Youth and gender. New issues, new agenda. *Young*, 5(3), 2–19.
- Pillow, Wanda S. (2003) Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16(2), 175–196.
- Pietikäinen, Sari (2002) Media, kieli ja etniset identiteetit. Teoksessa Sirkka Laihiala-Kankainen & Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen-tutkimuksen keskus, 241–255.
- Pitkänen, Pirkko (2005) Monimuotoistuva suomalaisuus koulutuksen haasteena. *Sysäys*, SEIS -projektin julkaisu 1/2005.
- Putus-Hilasvuori, Titta & Ukkonen, Jari & Ojakoski, Matti (2005) *Yhteiskunta nyt 9*. Helsinki: WSOY.

- Puuronen, Vesa (2005) Arkipäivän rasismi. *Sysäys*, SEIS -projektin julkaisu 1/2005.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet (2002) *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. London: Sage.
- Rantonen, Eila (2000) bell hooks: toisin opettaja. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – Aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino, 187–212.
- Rastas, Anna (2007a) *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampere University Press.
- (2007b) Neutraalisti rasistinen? Erään sanan politiikkaa. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet: Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–141.
  - (2005a) Racializing categorization among young people in Finland. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 13(2), 147–166.
  - (2005b) Rasismi – oppeja, asenteita, toimintaa ja seurantaa. Teoksessa Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 69–116.
  - (2004) Miksi rasismi kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta – neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 33–55.
  - (2002) Katseilla merkitys, silminnähdn erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus*, 20:3, 3–17.
- Rattansi, Ali (1994) Western racisms, ethnicities and identities in a postmodern frame. Teoksessa Ali Rattansi & Sallie Westwood (toim.) *Racism, Modernity and Identity: On the Western front*. Oxford: Blackwell.
- Reyes, Paulina de los & Molina, Irene & Mulinari, Diana (2003) *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnisitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.
- Rhedding-Jones, Jeanette (2005) *What Is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Räsänen, Rauni (2005) Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 87–135.
- Said, Edward W. (2007) Mikään ei tapahdu eristyksissä. Esipuhe *Orientalism* –teoksen vuoden 2003 laitokseen. Suom. Joel Kuortti. Teoksessa Joel Kuortti & Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 27–38.
- Salo, Ulla-Maija (1999) *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Acta Universitatis Lapponiensis 24.
- Sibley, David (1995) *Geographies of Exclusion: Society and difference in the West*. London: Routledge.
- Silvennoinen, Heikki (1992) *Koulutus ja työmarkkinoilla pärjääminen*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 9.
- Skeggs, Beverley (2001) Feminist ethnography. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 426–442.
- Skeggs, Beverley (1999) Seeing differently. Ethnography and explanatory power. *Australian Educational Researcher*, 26(1), 33–53.
- Skeggs, Beverley (1997) *Formations of Class and Gender. Becoming respectable*. London: Sage.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999) Subaltern studies: deconstructing historiography. Teoksessa Anthony Elliott (toim.) *The Blackwell Reader in Contemporary Social Theory*. Oxford: Blackwell, 246–255.
- (1996) *Maailmasta kolmanteen*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
  - (1993) Can the subaltern speak? Teoksessa Patrick Williams & Laura Christman (toim.) *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A reader*. London: Harvester Wheatsheaf, 66–111.
  - (1990) *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. (toim. Saras Harasym). New York: Routledge.



- (1987/1996) Alistettujen ryhmien representaatio kirjallisuudessa: Naisen teksti kolmannesta maailmasta. Teoksessa Gayarti Chakravorty Spivak. *Maailmasta kolmanteen*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 143–192.
- Stefanou-Haag, Efrosini (1994) Antiracism – From legislation to education. *Australian Journal of Human Rights*, 1(1).
- Strandell, Harriet (1994) *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Sullivan, E. (1999) Gallows humour in social work practice: an issue for supervision and reflexivity. *Practice*, 12, 45–54.
- Suurpää, Leena (2002) *Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Tamboukou, Maria & Ball, Stephen (2006) Nomadic subjects. Young black women in Britain. Teoksessa Madeleine Arnot & Mairtin Mac an Ghail (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge, 252–267.
- Tanner, Arno (2003) Siirtolaisuus, valtio ja politiikka: Kanadan, Sveitsin ja Uuden-Seelannin työvoiman maahanmuutto ja politiikka 1975–2005. Helsinki: Ulkomaalaisvirasto.
- Tatum, Beverly Daniel (1999) *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender play. Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Tilastokeskus (2006) Väestötilastot.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 10.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007) Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Troyna, Barry & Carrington, Bruce (1990) *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.

- Tuori, Salla (2007) Erontekoja. Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–174.
- Vaattovaara, M. (1998). Pääkaupunkiseudun sosiaalinen erilaistuminen. Ympäristö ja alueellisuus. *Tutkimuksia 1998: 7*. Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki..
- Vaattovaara, M. & Kortteinen, M. (2001). Kansainvälisiä yhtäläisyyksiä ja kansallisia erityispiirteitä. Mistä pääkaupunkiseudun kehityksessä on kysymys? *Kvartti* 4/2001, 7–17.
- Vantaan kaupungin monikulttuurisuusohjelma* (2002) Maahanmuuttaja-asiain neuvottelukunta.
- Verma, Gajendra K. & Zec, Paul & Skinner, George (1994) *The Ethnic Crucible: Harmony and hostility in multi-ethnic schools*. London: Falmer Press.
- Visweswaran, Kamala (1988) Defining Feminist Ethnography. *Inscriptions* 3-4, 1988. 36–39.
- Vuorela, Ulla (1999) Postkoloniaali ja kolmannan maailman feministit. Teoksessa Jaana Airaksinen & Tuula Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feministejä: Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, 13–37.
- Väestöliitto (2004) *Väestöpoliittinen ohjelma*. Helsinki: Väestöliitto.
- Wahlbeck, Östen (2002) The Concept of Diaspora as an Analytical Tool in the Study of Refugee Communities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(2), 221–238.
- Weedon, Chris (2000) Goodness, gracious me: Comedy as a tool for contesting racism and ethnocentrism. Teoksessa María José Coperías Aguilar (toim.) *Culture & Power. Challenging discourses*. Valencia: Publ. Universitat de Valencia, 261–270.
- (1999) *Feminism, Theory and the Politics of Difference*. Oxford: Blackwell.
- Weekes, Debbie (2004) Where my girls at? Black girls and the construction of the sexual. Teoksessa Anita Harris (toim.) *All about the Girl. Culture, power, and identity*. New York: Routledge, 141–153.
- Willis, Paul (1984) *Koulun penkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Suom. Airi Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.

- Young, Robert J. C. (2001) *Postcolonialism: an historical introduction*. Oxford: Blackwell.
- Yousman, Bill (2003) Blackophilia and blackophobia: White youth, the consumption of rap music, and white supremacy. *Communication Theory*, 13(4), 366–391.
- Yuval-Davis, Nira (1997) *Gender and Nation*. London: Sage.
- Yuval-Davis, Nira & Anthias, Floya & Kofman, Eleonore (2005) Secure borders and safe haven and the gendered politics of belonging: Beyond social cohesion. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 513–535.
- Åkerström, Malin (2002) Slaps, punches, pinches – but not violence: boundary-work in nursing homes for the elderly. *Symbolic Interactionism*, 25(4), 515–536.
- Öhrn, Elisabet (1998) Gender and power in school: on girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1, 341–357.