

10

Feministinen etnografia rodullistamisen prosesseja purkamassa

Sirpa Lappalainen & Anne-Mari Souto

Miten feministinen etnografia haastaa rasismien ja rodullistamisen prosesseja suomalaisissa kasvatustutkimuslaitoksissa – ja millaisia esteitä aiheutta tutkiva etnografi saattaa kohdata? Tässä luvussa tarkastelemme kolmella eri vuosikymmenellä toteutettujen kouluetnografioiden kautta, kuinka yhteiskunnalliset keskustelut ja tieteenalan suhtautuminen aiheeseen ovat muovanneet tutkimusasetelmiamme. Kun 2000-luvun alussa rasismia saatettiin lähestyä varovasti kaartaen, niin 2020-luvulla kasvatustieteen ovet ovat avautuneet avoimen antirasistisille ja dekolonialistisille avauksille.

Rasismien tutkimuksen mahdollisuus ja mahdottomuus koulutuksen kentillä

Suomessa kansallisen omakuvan rakennuspuita ovat olleet demokratia, tasa-arvo ja hyvinvointivaltio (Keskinen, 2021). Rasismi, kolonialismi ja eriarvoistavat sosiaaliset jaot ylipäättään kuvitellaan mieluusti toisalle. Rasismien tutkijat (esim. Rastas, 2012; Amikeng Atabong, 2016) ovat esittäneet, että tämä kansallinen omakuva tasa-arvon mallimaana estää tunnistamasta kolonialistista historiaa ja rodullistavia prosesseja koulutuksen kentillä. Tutkimuskeskusteluissa tätä tapaa sijoittaa rasismien ja kolonialismin tarkastelu mieluummin muita kuin meitä koskeväksi on kutsuttu ekseptionalismiksi.

Etnografia ja erityisesti feministinen etnografia on tutkimusote, joka on osoittautunut hedelmälliseksi silloin kun kasvatuksen ja koulutuksen eriarvoistavia kulttuureita on lähdetty ongelmallistamaan tarkastellen sitä, kuinka muodollisista tasa-arvotavoitteista huolimatta politiikat, tavoitteet ja käytännöt kääntyvät kasvatusinstituution arjessa eriarvoisuutta ylläpitäviksi ja uusintaviksi voimiksi (Lappalainen ym., 2023). Feministisen etnografian avulla on ongelmallistettu esimerkiksi suomalaisuuden ja valkoisuuden poissulkevia kietoutumia esiopetuksessa (Lappalainen, 2009), tarkasteltu arkipäivän rasismia yläkoulussa (Souto, 2011) sekä analysoitu kotouttamiskoulutuksen rodullistavia käytäntöjä (Kurki, 2019). Kolonialistisia ja rodullistavia tiedontuotannon prosesseja ovat haastaneet esimerkiksi perusopetusta romanien näkökulmista tarkasteleva tutkimus (Helakorpi, 2020) sekä autoetnografinen tutkimus saamen kielen opiskelusta aikuisiällä (Guttorm, 2020).

Purkaessaan rodullistavia prosesseja feministinen etnografia tekee näkyväksi ilmiöitä, joita kasvatusinstituutiossa ei välttämättä haluta nähdä. Etnografialle tämä asettaa kuitenkin erityisiä haasteita. Etnografian on ensiksikin vakuutettava kentän portinvartijat, kuten tutkimusluvan myöntävä hallinnonala, oppilaitoksen johto, henkilökunta ja vanhemmat yhteisistä intresseistä. Toiseksi etnografisen kenttätönnön onnistuminen on kentän toimijoiden kuten kouluttajien, opettajien, opiskelijoiden, lasten ja nuorten hyväntahtoisuuden varassa. Lisäksi tuottaakseen aineistoa jaetusta arjesta ja tutkimuskohteesta etnografian on löydettävä yhteinen kieli kentän toimijoiden kanssa. Kolmanneksi, vaikka feministinen etnografi kiinnittää erityistä huomioita eettisesti sensitiiviseen tutkimusraportointiin, saattavat hänen tekemänsä havainnot herättää kentän toimijoissa voimakkaitakin tunteita. Toisaalta myös kenttä herättää tutkijassa tunteita ja asettaa hänet pohtimaan omaa toimintaansa uusista näkökulmista. Feministinen etnografia alleviivaa tutkijan vastuullista osallisuutta kasvatuksen ja koulutuksen eriarvoistavissa kulttuureissa. Sekä feministinen etnografia että rasismintutkimus haastavatkin tutkijaa ongelmallistamaan omaa positiotaan ja käyttämiään käsitteitä sekä suhteessa kentän toimijoihin että laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Viime kädessä tämä kaikki vaikuttaa siihen, millaisen tutkimusasetelman tutkija (voi) rakentaa tutkimuskohteestaan ja millaisia kasvatussociologisia tavoitteita hän työlleen asettaa.

Tutkimustehtävämme on tarkastella feministisen etnografian haasteita kasvatusinstituutioissa tehtävälle kenttätönnölle rasismintutkimuksen kontekstissa. Näitä haasteita tarkastelemme kolmella eri vuosikymmenellä kahdella eri paikkakunnalla toteutettujen rodullistaviin käytäntöihin tarttuneiden kouluetnografioiden avulla. Ajallinen perspektiivi tuo esiin, kuinka sekä paikallinen että laajempi yhteiskunnallinen keskustelu ovat heijastuneet siihen, miten tutkijoina olemme kehystäneet ja analysoineet tutkimaamme ilmiötä. Vaikka rasismia ilmiönä ei edelleenkään ole tunnustettu opetussuunnitelmien tasolla, on siitä käytävälle keskustelulle toisella tavalla tilaa kuin 2000-luvun vaihteessa.

Kysymmekin, kuinka kasvatusinstituutioiden valmius käsitellä rodullistamisen prosesseja on muuttunut ja miten se on etnografioitamme muokannut. Rodullistamisella viittaamme rakenteellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin prosesseihin, jotka

rakentavat ajatuksia rodusta ja siihen sisältyvistä hierarkkisista asetelmista, siten uusintaen rasismia yhteiskunnassa (Keskinen ym., 2021). Aloitamme lukumme kolmella minä-muotoon kirjoitetulla avauskertomuksella, jotka sijoittuvat 1990-luvun loppuun, 2000-luvulle ja 2020-luvulle. Tyypillisesti avauskertomus on tarina siitä, miten etnografi pääsee sisälle tutkimaansa yhteisöön (Salo, 1999). Meidän avauskertomuksemme kertovat pikemminkin siitä, millaisin reunaehdoin tutkimuksen tekeminen kulloinkin on ollut mahdollista. Samalla näiden reunaehtojen ja etenkin käsitteellisten valintojen tarkastelu antavat yhden näkökulman siihen jatkumoon, kuinka rasismien tutkimus on asettunut osaksi suomalaista koulutuksen tutkimusta. Luvun lopuksi tarkastelemme, millaisia tuoreita metodologisia avauksia rodullistamisen prosesseja purkavan etnografian piirissä on tehty.

Avauskertomus I (Lappalainen)

1990-luvun loppupuolella työskentelin lastentarhanopettajana eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa. Uneliaan aamupalahetken keskeytti lasten välinen ilmeisen rasistinen kohtaaminen, joka sai minut hämmennyksiin ja toimimaan tavalla, jota jälkeenpäin häpesin. Muisto päättyi osaksi väitöskirjani avauskertomusta – tarinaa siitä kuinka päädyin tekemään väitöskirjaa kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumisesta esiopetuksessa (Lappalainen, 2006). Kuvaan muiston työssäni avainhetkeksi, jolloin tutkimusintressini ja sen suuntaviivat alkoivat hahmottua. Tutkimukseni tulisi olemaan etnografia rasismista varhaiskasvatusinstituutioissa ja erityisesti lasten välisissä kohtaamisissa. Tutkimussuunnitelmaa kirjoittaessani nuo tutkimukseni suuntaviivat kuitenkin loivenivat. Ensiksikin aavistelin, että yksikään päiväkotia ei vastaanottaisi minua etnografiseen kenttätööhön seuraamaan arkeaan, jos kertoisin olevani kiinnostunut rasismista. Toiseksi myös kasvatustiede tieteenalana tuntui vierastavan rasismien käsitettä ja sen ehdottaminen esimerkiksi kasvatustieteenpäivien teemaksi sai aikaan vaivaantunutta kiemurtelua.

Vaikka 1990-luvulta kasvaneen maahanmuuton myötä rasismi alkoi koskettaa aiempaa suurempaa joukkoa lapsia ja nuoria (esim. Rastas, 2007), se näyttäytyi pitkään suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen kentällä sopimattomana aiheena (Souto, 2011). Esimerkiksi 2000-luvun alkupuolella kasvatustieteellisen konferenssin eräs järjestelytoimikunnan jäsen totesi rasismien olevan niin ”ikävä sana” ettei sitä voinut ajatella konferenssin teemaksi. Rasismien käsitteellä operoivat tutkijat tulivatkin pitkään muiden tieteenalojen kuten sosiologian, sosiaaliantropologian ja nuorisotutkimuksen piiristä. Näistä tutkimuksista voidaan mainita esimerkiksi sosiaaliantropologi Rastaan (2007) tutkimus rasismista lasten ja nuorten arjessa sekä nuorisotutkija, sosiologi Souton (2011) tutkimus arkipäivän rasismista koulussa.

Kasvatustieteen kentällä feministinen etnografia sen sijaan lähti ongelmallistaamaan rodullistavia prosesseja vaivihkaa esimerkiksi muilla käsitteillä operoiden, kuten itse tein, ja/tai kuljettaen niitä yhtenä muiden toiseuttavien prosessien joukossa. Jälkimmäisestä voi mainita esimerkkinä Riitaon (2013) tutkimuksen, jossa kysymyksenasettelu kohdistui erojen ja toiseuden rakentumiseen koulussa. Omassa

tutkimuksessani käänsin katseeni suomalaisuuteen ja toin esiin, kuinka kansalliseen tilaan (Gordon & Holland, 2003) kuulumisen perustui itsestään selvästi valkoisuuteen (Lappalainen, 2009). Kriittisen rodun tai valkoisuuden tutkimuksen sijaan hain käsitteet kuitenkin pääasiassa jälkikolonialistisista feministisistä teorioista sekä nationalismin tutkimuksesta. Näissä teoreettisissa lähestymistavoissa (esim. Ahmed, 2000; Yuval-Davis, 2000; McClintock, 1995; Billig, 1995; Anderson, 1991) kiinnitetään huomioita siihen, kuinka kansallista yhteisöä ylläpidetään. Yuval-Davis (2000) toi esiin kuinka kansalliset yhteisöt perustuvat paitsi poliittisessa keskustelussa niin myös jokapäiväisessä arjessa vedettäviin rajoihin, jotka määrittelevät ketkä ovat ”meitä” ja ketkä ”muuta”. McClintock (1995) kiinnitti huomiota erilaisten juhlien ja speaktaakkeleiden merkitykseen kansallisuuden kokemisessa.

Muun muassa nämä teoretisoinnit mahdollistivat analyttisen katseen suuntaamisen monimuotoisiin tapoihin, joiden seurauksena suomalaisuus määrittyi itsestään selvästi parempana ja tavoittelemisen arvoisena. Näin kävi esimerkiksi päiväkodissa vietettävillä monikulttuurisuusviikoilla, kun sekä Somaliaa käsittelevä pääasiassa maaseutua kuvaava opetusmateriaali että pedagoginen lähestymistapa kutsui kiinnittämään huomiota erityisesti materiaalistien resurssien niukkuuteen sekä naisten pukeutumiseen (Lappalainen, 2006). Työn loppuluvussa kuitenkin varovasti ehdotin esiopetuksen pedagogiikkaa kehystävän ajattelutavan, jonka Lloyd ja Anthias (2002) ovat nimenneet liberaaliksi multikulturalismiksi, korvaamista avoimesti poliittisella antirasistisella pedagogiikalla.

Avauskertomus II (Souto)

”Täällä meidän yläkoulussa on luokka, jossa suomalaiset oppilaat eivät suostu puhumaan venäjänkielisille luokkatovereilleen, eivät suostu ryhmätöihin heidän kanssaan ja osa heistä aivastelee heidän takanaan eikä suostu koskemaan, saati kävelemään luokassa heidän vierestään.” Tällä tilannekuvauksella erään monikulttuurisen luokan luokanvalvoja sekä koulun rehtori lähestyivät joensuulaista nuorisotaloa pyytäen nuorisohjaajilta apua oppilaiden ryhmähengen vahvistamiseen ja rasististen asenteiden käsittelyyn. Siinä missä 1990-luvun loppupuolella pääkaupunkiseudulla ei tuntunut olevan mahdollista pureutua lasten välisiin suhteisiin rasismien käsitteellä, oli tilanne 2000-luvulla toisaalla erilainen. Joensuu oli nimetty väkivaltaisen skinhead-liikehdinnän seurauksena 1990-luvun alussa rasismien tyysijaksi Suomessa (Puuronen, 2001), ja rasistisen nuorisoliikehdinnän niin kutsutussa toisessa aallossa vuosituhatosen vaihteessa rasismi terminä oli paikallista sanavarastoa, jota käyttivät niin oppilaat itse kuin heidän parissaan toimivat ammattilaisetkin (Souto, 2011). Tein tuolloin vapaaehtoistyötä edellä mainitulla nuorisotalolla haastavaksi koetun monikulttuurisen luokan parissa ja huoli rasistisen liikehdinnän uudelleen eskaloitumisesta sai koulun myös vastaamaan myönteisesti tutkimusluupaani etnografisesta tutkimuksesta nuorten ryhmäsuhteista ja arkipäivän rasismista koulussa. Sen sijaan ovet kasvatustieteen jatko-opintoihin sulkeutuivat, kun rasismia ei pidetty tieteenalalle soveltuvana tutkimusaiheena. Otin neuvosta vaarin ja suuntasin kasvatussosiologiaan, joka tieteenalana hyväksyi arkipäivän rasismia

tarkastelevan, feministisestä etnografiasta inspiroituneen väitöskirjatutkimuksen – joskin samalla painottaen tutkimuksen roolia ja tiedonintressiä vain koulunarkea problematisoivana, ei muuttavana käytänteenä.

Pitäydyin väitöstutkimuksessani rasismien tutkimuksessa sekä käsitteistössä ja sovelsin jälkikoloniaalisia sekä kulttuuritutkimuksellisia keskusteluja. Nämä keskustelut (Essed, 1991; Hall, 2003; Miles, 1993; Modood, 1997; Werbner, 1997) antoivat välineitä osoittaa ensinnäkin sen, kuinka kulttuurieroista ja vaatimuksista tehdä asiat ”maassa maan tavalla” oli tullut fyysisiin eroihin kiinnitettyjen rodullistamisprosessien ohella keskeinen essentialisoivien luokitteluiden, ryhmärajojen ja hierarkkisointien eli rasismien uusintamisen väline. Toiseksi etenkin arkipäivän rasismia koskevat teoretisoinnit (Essed, 1991) antoivat välineitä osoittaa, kuinka ajatusta rodusta ylläpidetään monissa arjen vuorovaikutuksellisissa tilanteissa ja sen rutiineissa, ja kuinka juuri totunnaisuuden kautta rasismia uusintavat käytänteet näyttäytyvät valtaväestölle normaaleina ja yleisesti hyväksytyinä. Toisin sanoen jo-ensuulaisnuorten rasistisuudessa ei ollut kyse vain tiettyjen yksilöiden tietynlaisesta asennoitumisesta ja toiminnasta vaan laajemmasta historiallisesta ja sosiokulttuurisesta ilmiöstä, jota uusinnettiin koulun arjessa monin tavoin ja monella eri tasolla sekä tarkoituksellisesti että tarkoituksettomasti (Souto, 2011).

Samalla nämä teoretisoinnit ja tutkimuskohteen käsitteelliset valinnat antoivat välineet huomioida etenkin pohjoismaisessa jälkikoloniaalisessa feministisissä keskustelussa esitetyn kritiikin rotu-käsitteen liiallisesta välttelemisestä ja varomisesta (Mulinari ym., 2009; Rastas, 2005). Sittemmin rodun ja rasismien kysymysten tarkastelun välttelyä on kutsuttu myös termillä värin vältteleminen (*color-evasiness*), mitä on käsitteellistetty yhtenä rasismien uusintamisen diskursiivisena muotona (Annemann ym., 2018; Rantanen & Enser-Kananen, tulossa). Väitöstutkimuksessani varovaisuus näkyi heittomerkkien käyttämisenä rotu-sanan yhteydessä. Yhtäältä heittomerkkien käyttäminen liittyi siihen vaivaantuneisuuteen, jota vahvan historiallisen painolastin sisältämän termiin käyttämiseen liittyi – etenkin paikallisessa kontekstissa, jossa ihannoitiin niin isänmaallisuutta kuin valkoista valtaakin. Toiseksi heittomerkkien käyttämisellä halusin haastaa ja kumota ajatuksia ihmisroduista eli alleviivata sitä, että ”rodut” ovat sosiaalisissa käytännöissä rakennettuja kategorisointeja (ks. myös Rastas, 2006). Sittemmin heittomerkit ovat jääneet pois, ja rotua käsitellään sosiaalisena erontekona kuten sukupuolta, ikää, luokkaa tai seksuaalisuutta (ks. Keskinen ym., 2021).

Avauskertomus III (Souto)

Vuonna 2023 sain paikallisten opinto-ohjaajien aloitteesta tilaisuuden toteuttaa pääkaupunkiseudulla etnografian, jossa tehostettua oppilaanohjausta ja nuorten koulutusvalintoja tarkastellaan pureutuen erilaisiin oppilaanohjauksen kontekstissa ilmeneviin eriarvoistamisen prosesseihin, mukaan luettuna rodullistaminen. Kentällä etnografina törmäsin nuorten puheeseen valkoisuudesta tavalla, joka ei ollut minulle aiemmista kenttätöistä tuttu. ”Se on valkoisten lukio”, ”valkoiset pukeutuu niin” ja ”jos oisin valkoinen, niin voisin hakeakin sinne”, ”se koulu oli niin

coloured, niin se ois just hyvä, turvallinen”, ”te valkoset ette ymmärrä mitä perhe merkkää”. Siinä missä pidättäydyin väitöskirjassani (Souto, 2011) valkoisuuden tarkastelussa lähinnä vain oman tutkijanpositioni kriittisessä reflektiossa, 2020-luvulla valkoisuus kirjautui etnografisiin kenttämuistiinpanoihini vaatien tulla analyyttilisen huomion kohteeksi.

Meneillään olevassa tutkimuksessani haen tulkinnan avaimia kriittisestä rodun ja valkoisuuden tutkimuksesta, jossa myös valkoisuus käsitteellistetään rodullistamisen seurauksena syntyneenä kategoriana ja sosiaalisena asemana. Kriittinen valkoisuuden tutkimus antaa tulkinnan avaimia tarkastella valkoisuuden erityistä asemaa rasismien tuottamassa rodullistetussa hierarkiassa: valkoisuus on se normi, johon rodullistamisella toiseutettuja ryhmiä tuotetaan ja verrataan (Keskinen & Andreassen, 2017). Näin valkoisuuden analyysi kääntää katseen toiseutetuista vallan keskipisteeseen ja valkoisuuteen kiinnittyviin yhteiskunnallisiin etuoikeuksiin (Frankenberg, 1993) – myös koulutuksen kentällä. Näin tutkimus ottaa osaa niihin keskusteluihin, joissa keskitytään tarkastelemaan ja purkamaan niitä usein näkymättömäksi jääviä prosesseja ja käytänteitä, joilla valkoisuudesta tehdään itsestään selvä lähtökohta (suomalaisessa) koulutuksessa ja siihen kiinnittymisessä.

Kuten edellä mainitut kenttämuistiinpanot osoittavat, valkoisuutta normittavissa prosesseissa ei ole aina kyse eksplisiittistä syrjinnän muodoista, vaan myös itsestään selvistä odotuksista ja käsityksistä ”sopivista” opiskelijoista ja olemisen tavoista, jotka ne, jotka eivät vaivattomasti täyty näitä odotuksia, kokevat helposti riittämättömyydeksi, kuulumattomuudeksi ja turvattomuutta synnyttäviksi (Souto & Lappalainen, 2024b). Samalla valkoisuuden kriittinen analyysi antaa välineitä osoittaa, että kyse ei ole vain ihonväristä vaan niistä merkityksistä, joita ihonväriin tai muihin ruumiiseen kiinnitettyihin merkkeihin liitetään ja niistä asemista, joita tietynlaisille ruumiille varataan yhteiskunnallisissa valtarakenteissa (Keskinen ym., 2021), kuten esimerkiksi rasismien muovaamilla koulutus- ja työmarkkinoilla.

Siinä missä valkoisuuden kriittinen keskustelu on arkipäiväistynyt niin nuorten kuin rasismien tutkijoidenkin keskuudessa, kysyvät katseet tulevat nyt sekä kasvatus- ja koulutusalan ammattilaisten että tutkijoiden suunnasta. Katson näiden hämentyneiden ja vaivaantuneidenkin katseiden ja kysymysten kertovan ennen kaikkea siitä, että valkoiseksi rodullistetut eivät ole useinkaan joutuneet tarkastelemaan rodullistettuja hierarkioita ja näkemään omaa osaansa niissä. Vaivaantuneet ja jopa loukkaantuneetkin katseet ja kommentit valkoisuuden ja siihen kiinnittyvien etuoikeuksien tarkastelua kohtaan viestittävät siitä, että etuoikeuksien tarkastelu nostaa helposti esiin rodullistaviin valtasuhteisiin liittyvää affektiivista puolta (Keskinen ym., 2021; Souto & Lappalainen, 2024a). Voimakkaimmillaan se on näkynyt paitsi tutkimustulosteni herättämänä vaivaantuneisuutena tai häpeänä mutta myös niiden ivaamisena, naurunalaiseksi asettamisena tai mitätöintinä. Kriittisessä rodun ja valkoisuuden tutkimuksessa tällaista valkoisten haluttomuutta, kieltäytymistä ja suuttumusta on käsitteellistetty valkoisena haurautena (DiAngelo, 2011) tai herkkähipiäisyytenä (Kurki, 2021), joka voi myös estää rodullistavien valtasuhteiden tarkastelua ja rasismiin puuttumista (Souto & Lappalainen, 2024a).

Sosiokulttuurinen konteksti ja käsitteellinen kehikko

Toteuttamamme etnografiat sijoittuvat kolmelle eri vuosikymmenelle. Seuraavaksi otamme nämä kolme hahmottelemaamme avauskertomusta tarkemman analyysin kohteeksi kiinnittäen huomiota ensiksikin siihen, miten sosiokulttuurinen konteksti, jolla viittaamme tieteenalaan, omaan positioomme sekä tutkimuksen ajankohtana valtavirtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin, on muovannut tutkimuksiamme raamittaen paitsi kenttätöitä myös käsitteistöä, jolla olemme operoineet. Kahdessa ensimmäisessä avauskertomuksessa aloitteleva väitöskirjatutkija etsi tilaa, paikkaa ja käsitteitä tehdä tutkimusta tunteisiin käyvästä ilmiöstä, jonka olemassaoloa valtaväestön on ollut ilmeisen vaikeaa tunnustaa. Kolmannessa avauskertomuksessa kokenut tutkija ja kouluttaja tulee kentän toimijoiden aloitteesta toteuttamaan etnografiaa, jossa lähtökohtaisesti operoidaan rodullistamisen käsitteellä. Kenttätöön edetessä rodullistamisen käsite osoittautuu kuitenkin riittämättömäksi, kun valkoisuus näyttäytyy nuorten puheessa elettyinä ja koettuna rajaten sitä, millaiset valinnat he näkevät itselleen mahdollisina.

Ensimmäisessä avauskertomuksessa tutkimusta motivoi ammatillinen häpeä, kun oma osaaminen ei riittänyt käsittelemään lasten välisessä kohtaamisessa ilmenevää rasismia – ilmiötä, joka on huonosti yhteensovitettavissa vallitsevaan ymmärrykseen lapsuudesta viattomuuden, naiiviuden ja haavoittuvuuden aikana (Wynes, 2000; Lappalainen, 2006). Rasismin olemassaoloa ei ylipäättään tunnustettu eikä tunnustettu varhaiskasvatuksen kentällä.

Etnografiseen kenttätööhön valmistautuminen kuitenkin edellytti opetussuunnitelma-asiakirjoihin perehtymistä. Vuoden 2000 lopussa voimaantulleessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa oli tunnistettavissa viitteitä sellaisesta kansallishengen nosteesta, jota edellisessä opetussuunnitelmassa ei ollut. Kansallishenkeä nostatettiin tavalla, jota Lempiäinen (2002) oli käsitteellistänyt ohjelmallisena yhteisöllisyytenä. Tätä ylläpidettiin esimerkiksi omistuspäättein Suomeen tai suomalaiseen kulttuuriin viitattaessa. Opetussuunnitelma-analyysin myötä suomalaisuuden kriittinen tarkastelu alkoi näyttäytyä mahdollisuutena päästä kiinni sellaisiin poissulkemisen tapoihin, joita nykykeskustelussa ei epäröitäisi käsitteellistää rasismina tai rodullistamisena. Kansallisuuden ja etnisyyden käsitteet eivät rasismin ja antirasimismin käsitteiden tapaan asettuneet hankaukseen suhteessa aikakauden kasvatusinstituutioiden toimintaa raamittavaan liberaaliin monikulturalismiin, joka ei kyseenalaista valtaväestön jakamatonta oikeutta määritellä vähemmistöjen osallisuuden ehtoja (Anthias & Lloyd, 2002). Väitämme, että 2000-luvun alussa toteutettu kenttätö varhaiskasvatuksen kentällä ei olisi ollut mahdollinen ilman edellä kuvattua tutkimuksen käsitteellisen kehikon virittämistä.

Toisessa avauskertomuksessa lähtöasetelma oli toinen. Kentälle pääsyssä ratkaisevassa asemassa olevat portinvartijat – opettajat ja koulutoimi – olivat joutuneet ilmiön kanssa ikään kuin selkä seinää vasten. Rasismin olemassaoloa ei voinut kiistää, se oli paitsi ilmeinen mainehaitta kaupungille myös arkista koulutyötä häiritsevä tekijä. Nuorisotyöhön perehtyneen ilmiöstä kiinnostuneen tutkijan kutsuminen

paikalle näyttäytyi interventiona. Kentän toimijat osoittivat näin tarttuneensa tar-mokkaasti toimeen. Porttia kiinni vetävänä vartijana toimi kasvatustieteen tieteen-ala, jonne rasismien käsitteellä operoivaa työtä ei toivotettu tervetulleeksi. Tutkimuk-sen toteuttaminen edellyttikin siirtymistä kasvatustieteistä yhteiskuntatieteisiin.

Ensimmäisessä avauskertomuksessa esitelty tutkimuksellinen näkökulma, joka kohdisti katseen suomalaisuuteen, muistuttaa siinä mielessä kriittisen valkoisuu-den tutkimuksen logiikkaa, että analyttinen katse kohdistuu valtaväestöön. Aivan ongelmaton se ei kuitenkaan ole. Rasismien tutkimuksessa käsitteillä on ennen kaik-kea väliä siksi, että rasismia on vaikea vastustaa, jos sitä ei haluta, uskalleta tai osa-ta tunnistaa ja nimetä (Ladson-Billig, 1995; Rastas, 2005; Souto, 2011). Etenkin raja käsitteiden rotu, etnisyys ja maahanmuuttaja / maahanmuuttotustainen on ollut liukuva suomalaisessa kasvatussosiologisessa tutkimuksessa, myös etnografian kei-noin toteutetuissa ja omat tutkimuksemme mukaan lukien. Suurin osa rasismia tar-kastelleista (etnografisista) koulutustutkimuksista on kiinnittynyt maahanmuuton tematiikkaan, mikä on sinällään tärkeää. Toisinaan rasismi liitetään kuitenkin maa-hanmuuttoon tavalla, joka sivuttaa rasismien ja rodullistamisen pitkän historian osa-na suomalaista koulutusjärjestelmää. Tällöin tullaan samalla sivuuttaneeksi kan-sallisiin vähemmistöihimme kohdistuva rasismi sekä rasismi, jota kohtaavat täällä syntyneet ja suomalaisiksi itsensä mieltävät nuoret, joita tutkimuksessa saatetaan kutsua ulkonäköön perustuen ”maahanmuuttotautaisiksi” tai ”toisen polven maa-hanmuuttajiksi”. Kuten Seikkula ja Keskinen (2021) kirjoittavat, näin maahanmuu-ton, monikulttuurisuuden tai etnisyyden käsitteillä operoiva tutkimus voi uusintaa rasistista väärintunnistamista, mikäli rasismien kohteeksi joutuneet ihmiset luoki-tellaan oletusarvoisesti maahanmuuttaja- ja ulkomaalaistaustaisiksi. Lisäksi näitä käsitteitä saatetaan käyttää edelleenkin kiertoilmauksena rodullistavalle luokitte-lulle, jolloin on riskinä rasismien seurausten tarkastelun kaventaminen tai jopa ohit-taminen.

Kriittiseen rodun ja rasismien tutkimukseen paikantuvien tutkimusten vähäi-syyden katsotaan myös hidastaneen antirasistisen pedagogiikan vahvistumista (Aminken Atabong, 2016). Koulua on lähestytty pikemminkin kulttuurisen moni-muotoisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteillä, jolloin huomio kiinnittyy useim-miten kulttuurisesti erilaisten integrointiin sen sijaan, että tarkasteltaisiin samalla kriittisesti myös valtasuhteita ja rodullistamista (Hummelstedt, 2022). Koulut ja op-pilaitokset ovat kuitenkin edelleen yksiä keskeisimpiä rasismien ilmenemisen ympä-ristöjä, joissa lapset ja nuoret usein jätetään myös yksin rasismien kokemusten käsit-telyssä (Rastas, 2007; Souto & Lappalainen, 2024a, 2024b). Toisin sanoen ja lukumme alkuun palaten, rodun ja rasismien käsitteiden vältteleminen ja korvaaminen muilla, suomalaiseen keskusteluun ”sopivimmilla” käsitteillä on yksi metodologinen valin-ta ylläpitää ekseptionalismaa koulutuksen tutkimuksen kentällä.

Kolmannessa avauskertomuksessa kuvattu nuorten puhe muistuttaa hyvin konk-reettisella tavalla kriittisen valkoisuuden tutkimuksen (esim. Frankenberg, 1993) tapaan siitä, että myös valkoisuus on rodullistamisen tuottama kategoria. Etenkin itsensä ruskeiksi, mustiksi tai muulla tavoin rodullistetuiksi mieltävät ihmiset ovat

vaatineet, jo ennen *Black lives matter* -liikehdintää, huomion kiinnittämistä normatiivisen valkoisuuden tarkasteluun (Seikkula & Keskinen, 2021). Näissä keskusteluissa on painotettu sitä, että keskustelu rasismista uhkaa liian usein kapeutua rasismia kokeneiden yksilötarinoiden tarkasteluun rakenteellisemmän tulokulman sijasta (Aghayeva ym., 2021). Valtarakenteen ja normin haastaminen edellyttävät kuitenkin sitä, että tunnistetaan ja kyseenalaistetaan suomalaisuuden sisään vahvasti rakentuva ulossulkeva normatiivinen valkoisuus ja sen suomat etuoikeudet suomalaisessa yhteiskunnassa (Keskinen ym., 2021).

Kenttämuistiinpanot ”Jos oisin valkoinen, niin voisin hakeakin sinne”, ”se koulu oli niin coloured, niin se ois just hyvä, turvallinen” vaativat tutkimuksellisen huomion kiinnittämistä rodullistaviin kategorioihin ja niiden seurauksiin nuorten koulutusvalintojen rakentumisessa. Ne konkretisoivat myös sitä, että tänä päivänä valkoisuuden analysointi ei voi keskittyä vain tutkijan oman valkoisuuden nimeämiseen vaan se edellyttää, että valkoisuuden normi ja valtarakenne on kyseenalaistettava moniulotteisesti niin tutkimuksessa kuin itse tutkijan työssäkään (Keskinen ym., 2021). Avauskertomuksessa kuvatussa tutkimuksessa valtarakenteiden kyseenalaistaminen merkitsi sitä, että tutkija opetteli keskustelemaan tutkimukseensa osallistuvien nuorten kanssa valkoisuuden saamista merkityksistä ja siihen kiinnittyvistä etuoikeuksista.

Koulukontekstissa, jossa nuorten mukaan rasismia edelleenkin käsitellään vähän, tämä ei ollut aina helppoa eikä nopeaa. Teeman käsittely muilla termeillä olisi kuitenkin ollut paitsi oppilaiden kokemuksia väheksyvää, myös epäkunnioittavaa. Valkoisuuden ympärillä leijuva jännitteisyys näkyi ensinnäkin siinä, että osa oppilaista mittasi pitkään katseellaan ja toiminnallaan luottamusta, kun tutkija yhtenä koulun valkoisista aikuistoimijoista alkoi puhua valkoisuudesta niin koulujen käytävillä kuin haastatteluissakin. Lisäksi moni käänsi tutkijan kysymykset tai kommentit vitsiksi haluamatta jatkaa aiheesta rakentavampaa keskustelua. Kuitenkin juuri se, että teemaan tarttuminen jatkui eri yhteyksissä ja eri tavoin – yhtäältä ”mokaillen” ja anteeksi pyytäen, toisaalta reflektoiden ja oppien – viestitti tutkimukseen osallistuneille nuorille, että heidän näkemyksiinsä suhtauduttiin vakavasti. Se rakensi vähä vähältä luottamusta, joka mahdollisti jännitteisestä kysymyksestä keskustelun. Tämä edellytti herkkyyttä sille, miten ja millaisin sanavalinnoin missäkään yhteydessä aihetta kannattaa lähestyä ja milloin taas on parasta vaieta tai keskittyä vain kuuntelemaan (ks. myös Souto, Honkasalo & Suurpää, 2015).

Edellä kuvattu hämmennys ja opettelu muistuttaa (ainakin) kahdesta asiasta. Ensinnäkin siitä, että valkoiseksi rodullistuvan tutkijan ei tule pelätä virheiden tekemistä ja oman auktoriteettiaseman menettämistä suhteessa tiedon muodostukseen. Toiseksi kentän jännitteet on aina hyvä nähdä prosessoitavina ja tutkimuksellisesti merkityksellisinä. Samalla dialogi nuorten kanssa on opettanut tutkijalle paljon luottamuksellisen suhteen rakentamisesta ja antanut välineitä myös antirasistisen toiminnan ja pedagogiikan kehittämiseen. Tämä on tärkeää koska, toisin kuin 2000-luvun alussa, muutokseen pyrkivä tiedonintressi on alkanut saada jalansijaa myös kasvatussociologisesti orientoituneessa rasismiin kohdistuvassa feministises-

sä etnografisessa tutkimuksessa (ks. esim. Kurki & Niemi, 2024).

Toiseksi opit kriittisesti valkoisuudesta keskustelemisesta muistuttavat tiedon paikantuneisuudesta ja luottamuksen ehdoista, eli niistä kysymyksistä, joita feministinen etnografia painottaa keskeisinä eettisinä lähtökohtina tiedon tuottamisessa (esim. Skeggs, 2001). Tiedon äärelle pääseminen edellyttää luottamuksellisten suhteiden rakentumista, jossa tutkijan valitsemat sanat, käsitteet ja teot ovat avainasemassa ja etenkin suhteessa siihen, miten ne onnistuvat tunnistamaan ja purkamaan rasismin tuottamia valta- ja alistussuhteita.

Kriittinen valkoisuuden tutkimus ja valkoisuuteen kiinnittyvien normatiivisuuksien ja etuoikeuksien purkaminen asettavat kysymyksiä sekä siitä, keiden näkökulmasta tietoa tuotetaan, että siitä ketkä tietoa tuottavat. Kriittinen rasismien, rodun ja valkoisuuden tutkimus on aina korostanut rasismia kohdanneiden ihmisten tuottaman tiedon ensisijaisuutta – tämä paikantunut tieto antaa näkymän sellaiseen yhteiskunnalliseen todellisuuteen, johon valkoisiksi rodullistetuilla ei ole omakohtaista pääsyä (Ladson-Billings & Tate, 1995). Tutkijoiden värillä on siis väliä. Valkoisuuden hegemoniasta suomalaisessa yhteiskunnassa kertoo myös se, että kouluetnografit ovat toistaiseksi kuuluneet pääasiassa valkoiseen valtaväestöön. 2020-luvulla tämä on (vaikkakin aivan liian hitaasti) muuttumassa. Siinä missä valtaväestöön kuuluva tutkija joskus kompastellen ja virheistään oppien pyrkii rakentamaan luottamuksellista suhdetta ei-valkoisiksi rodullistettujen nuorten kanssa, voi valkoinen koulu osoittautua ruskealle tutkijalle turvattomaksi tilaksi, jossa hän joutuu kohtaamaan niin valkoisten herkkähipiäisyyttä kuin avointa päällekkäyvää rasismiäkin (Martikainen-Soreau ym., 2025). Feministiseen etnografiaan lähtökohdaisesti kuuluvan refleksiivisyyden lisäksi Martikainen-Soreau, Loukola ja Hummelstedt (2025) ovat korostaneet valkoisiksi ja ei-valkoisiksi rodullistettujen tutkijoiden liittolaisuuksien rakentamista edellytyksenä, kun valkoiseen kontekstiin kehitetään antirasistista metodologiaa.

Rodullistamisen prosessien intersektionaalisesta purkamisesta tiedon dekolonisaatioon

Feministiselle etnografialle on ollut ominaista kiinnittää huomiota erilaisten yhteiskunnallisten erontekojen risteämiin jo ennen kuin intersektionaalisuuden käsite varsinaisesti rantautui suomalaiseen keskusteluun (Lappalainen ym., 2023). Intersektionaalisuuden käsitteellä, jonka alkuperä on yhdysvaltalaisessa mustassa feminismissä, tavoiteltiin alunperin ymmärrystä siitä kuinka rotu ja sukupuoli yhdessä toimivat syrjivinä rakenteina (Crenshaw, 1989; Brah & Phoenix, 2004; Hill Collins & Bilge, 2016). Sittenmin tarkastelu on laajentunut muihin eron ulottuvuuksiin. Peltola (2021) on kuljettanut analyysisään rodullistamisen ja yhteiskuntaluokan intersektioita tarkastellessaan sitä, miten koulujen segregaatio ja kouluvalinta muokkaa opilaiden informaaleja sosiaalisia suhteita koulun arjessa. Kurki ja Niemi (2024) ovat tarkastelleet, kuinka rasismi, ableismi ja sanismi muokkaavat rodullistettujen nuor-

ten kokemuksia opiskelijoille suunnatuissa tukipalveluissa. Samalla he ovat tehneet näkyväksi palveluissa edelleen elävää kolonialistista järkeilyä.

Rodullistamisen prosesseja purkamaan pyrkivälle etnografille intersektionaalisuuden vaatimus on itsestäänselvyys. Kirjoittamiselle se kuitenkin asettaa oman haasteensa. Kun tutkimukseen osallistuvan lapsen, nuoren tai aikuisen elämässä risteävät useampaan vähemmistöryhmään paikantumisesta seuraavat eron ulottuvuudet, väestöltään suhteellisen pienessä ja kansainvälisesti katsoen edelleen hyvin valkoisessa maassa tutkimukseen osallistuvien ihmisten anonymiteetin suojeleminen vaatii tavallista suurempaa tarkkuutta ja metodologista kekseliäisyyttä. Maahanmuuttotutkimuksen kentällä etnografisessa tutkimuksessa sovellettu tyyppitarinoiden hyödyntäminen voi tarjota tähän yhden ratkaisun. Esimerkiksi Pöllänen (2020) on tarkastellut kahden väestöryhmän, venäjänkielisten ja turvapaikanhakijoiden arkea ja asettumista Pohjois-Karjalan maaseudulle. Etnografisen havainnoinnin ja haastattelujen pohjalta tutkija konstruoi ikään kuin fiktiiviset kohderyhmään kuuluvat hahmot, joiden tarinat summaavat sekä illustroivat lukijalle aineistosta tehtyä analyysiä (emt.). Lähestymistavan ainoa tavoite ei kuitenkaan ole tutkimukseen osallistuvien ihmisten anonymiteetin suojaaminen, vaan tarkoituksena on myös osallistaa lukijaa tutkimuksessa näkyviksi tehtyihin elämismaailmoihin (Hoppania ym., 2016).

Etnografisella tutkimusotteella on synkkä menneisyytensä kolonialistisen hallinnon tarpeita palvelevana tiedontuottajana (esim. Uddin, 2011). Erityisesti feministinen etnografia on kuitenkin jo pitkään harjoittanut metodologiaan kohdistuvaa kriittistä reflektiota, ongelmallistanut sekä tutkimusotteen että tutkijoiden kolonisoivaa katsetta (Viswesvaran, 1997; Skeggs, 2001). Jälkikolonialistisesta tutkimuksesta vaikutteita on ammennettu suomalaisessa kouluetnografiassa ainakin 2000-luvun alusta lähtien (esim. Lappalainen, 2003, 2004). Perustellusti on alettu myös peräänkuuluttaa dekolonisaatioon tähtäävää tutkimusotetta. Dekolonisaatiolla viitataan teoreettiseen orientaatioon, joka haastaa ajatuksen modernista, jossa länsi näyttäytyy universaalina (Bhambra, 2014). Keskeisenä lähtökohtana on ongelmallistaa ja purkaa kolonialistisia tiedontuotannon prosesseja sekä etsiä tapoja legitimoida vähemmistöjen, kuten esimerkiksi alkuperäiskansojen, tietoa (Rastas ym., 2023).

Valtavirtaa lähestymistapa ei kuitenkaan ole vielä edes feministisen etnografian kentällä. Esimerkkinä dekolonialistisesta lähestymistavasta voi mainita Guttormin (2020) autoetnografian, jossa saamen kielen aikuisena opiskellut Guttorm tutkii kielennoppimisen prosessia ja yhteiskunnallisten kehityskulkujen kietoumia henkilökohtaiseen elämänhistoriaan. Vaihtoehtoisia, akateemisia konventioita haastavia niin kutsuttuja postkvalitatiivisia menetelmiä (esim. Lather & St. Pierre, 2013; Koro-Ljungberg, 2016) hyödyntäen Guttorm ongelmallistaa akateemisen tiedontuotannon tapoja, jotka sivuuttavat alkuperäiskansojen kokonaisvaltaisen ei-ihmiskeskeisen ymmärryksen olevaisuuden luonteesta (Guttorm, 2020; ks. Todd, 2016). Guttormin tutkimus edustaa poikkeamaa feministisen kasvatusta ja koulutusta tarkastelevan etnografian valtavirrasta myös siinä mielessä, että kansallisten vähem-

mistöjen näkökulmat ovat jääneet vähemmälle (ks. kuitenkin Helakorpi, 2019).

Koulutussosiologisen tiedon muodostuksen yhteiskunnallinen vastuu

Vuonna 2016 julkaistiin intersektionaalisuuden käsitteen lanseeranneen Crenshaw TED-talk, jossa hän havainnollistaa intersektionaalisuuden käsitettä luettelamalla nimiä ja ohjeistaen auditoriollista seisovaa yleisöä istumaan, mikäli nimet eivät sano mitään. Noin puoli salillista jää seisomaan, kun Crenshaw luetteli Yhdysvalloissa poliisiväkivallan uhreina kuolleita mustia miehiä, kun lueltiin naisia, seisomaan jäi neljä. *If we can't see a problem, we can't fix a problem*, oli Crenshawn keskeinen viesti. Samaisesta syystä, olemme esittäneet, että käsitteillä on väliä, kun kouluetnografi lähtee kentälle ja tekee tulkintoja näkemästään ja kokemastaan.

Tässä luvussa olemme tarkastelleet, miten 1990-luvulla Suomeen rantautunut alkuaikoinaan ensisijaisesti sukupuoleen ja luokkaan fokusoinut feministinen etnografia on osallistunut rodullistavien kategorioiden purkamiseen sekä tarkastelleet niitä haasteita, joita purkuprojektiin osallistuvat etnografit saattavat kohdata. Valtasuhteiden tarkastelua väistelevä liberaali multikulturalismi (Anthias & Lloyd, 2002) raamitti vielä 2010-luvulle asti paitsi koulujen ja päiväkotien toimintaa, myös kasvatustiedettä tieteenalana, ja aihepiiriä oli hakeuduttava tutkimaan esimerkiksi yhteiskuntatieteisiin, tutkimuksen keskeiset käsitteet oli haettava muualta kuin varsinaisesta rasismien tutkimuksesta tai teema oli ujutettava mukaan yhtenä monista eron ulottuvuuksista.

Sittemmin tilanne on muuttunut. Esimerkiksi pohjoismaiseen kasvatustieteelliseen seuraan (Nordic Educational Research Association) hyväksyttiin vuonna 2022 työryhmä nimeltään *Critical Race, Racism and Whiteness in Education*. Suomen kasvatustieteellisen seuran vuotuisissa konferenssissa on vuodesta 2022 lähtien nähty Rasismi ja valkoisuus -teemaryhmä. Yhteiskuntatieteellisesti virittynyt kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus puolestaan on joutunut vähitellen myöntämään, että hyvä analyysi ei ehkä riitäkään eikä muutokseen tähtäävää tiedonintressiä voi jättää pelkästään pedagogiikan varaan.

Feministinen etnografia on säröttänyt ajatusta Suomesta tasa-arvon mallimaana aloittaen sukupuolen ja luokan intersektioista (esim. Gordon ym., 2000) jatkuvasti kuitenkin laajentaen näkökulmaansa muhin eron ulottuvuuksiin. Se on tehnyt näkyväksi arjessa tapahtuvia usein hienovaraisia syrjinnän muotoja, joita kyselyin ja haastatteluin ei tavoiteta. Kolmenkymmenen vuoden kuluessa feministisessä etnografiassa on tapahtunut käänne varovaisesta kierrellen rasismia käsittelevästä tutkimuksesta avoimesti antirasistiseen ja myös valkoisuutta haastavaan agendaan. Käänne on tervetullut, koska käytetyt käsitteet muokkaavat ymmärrystämme todellisuudesta – mitä näemme ja mikä jää näkökenttämme ulkopuolelle, käsitteillä on siis väliä. Antirasistinen ja valkoisuutta haastava agenda ottaa vakavasti myös sen haasteen, että tutkimuksessa vahvistuisi tiedon tuottamisessa niiden ääni ja osalli-

suus, joihin rasismi ensi sijassa kohdistuu.

Erilaiset osallistavat tiedontuottamisen menetelmät ja kanssatutkijuutta hyödyntävät otteet (feministisessä) etnografiassa ovat hyvä avaus tällä kentällä (ks. esim. Honkatukia ym., 2023). Tämä ei kuitenkaan riitä. Suomessa voidaan vielä toistaiseksi maahanmuuttotutkimuksen perusteella päätellä (Kilpi-Jakonen, 2017, s. 229), että toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa, Englannissa ja Saksassa (Dollmann & Weißmann, 2020; Jackson ym., 2012), akateemisen koulutuksen ovet eivät ole koulussa hyvin menestyneillekään ei-valkoisiksi rodullistetuille nuorille avautuneet tasa-arvoisesti valkoiseen valtaväestöön verrattuna. Kasvatus- ja koulutussosiologinen rasismin tutkimus ei voi olla ottamatta vähempää tavoitteekseen kuin edistää osaltaan sitä, että ovet tutkijanuralle avautuisivat jatkossa yhä useammin myös ei-valkoisiksi rodullistetuille. Myös koulutussosiologisen tiedon tuottamisella on rooli ja vastuu yhteiskunnallisen muutoksen edistämisessä, ja tässä feministisellä etnografialla on paljon annettavaa.

Lähteet

- Aghayeva, U., Amzil, J., Assulin, J., Eid, M., Jobe, A., Jäske, A., Kasango, J., Kiviranta, L., Lemma, A., Moua, M., Omwami, I., Onwen, A., Sakilayan-Latvala, M., Salleh-Hoddin, A., Sandberg, P., & Wekesa, S. (2019). AR-Chat – keskustelua antirasismista. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkvesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 22–41). Gaudeamus.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.
- Aminkeng Atabong, A. (2016). *Is there such a thing...?: A study of antiracism education in Finland* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6>
- Anthias, F., & Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racism, defining the territory. Teoksessa F. Anthias & C. Lloyd (toim.), *Rethinking anti-racisms: From theory to practice* (ss. 1–21). Routledge.
- Annamma, S. A., Jackson, D. D., & Morrison, D. (2017). Conceptualizing color-evasiveness: Using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Bhambra, G. (2014). *Connected sociologies*. Bloomsbury Publishing.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. SAGE Publications.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). 'Ain't I a woman?' Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54–70.
- Dollmann, J., & Weißmann, M. (2020). The story after immigrants' ambitious educational choices: Real improvement or back to square one? *European Sociological Review*, 36(1), 32–47. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz042>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. University of Minnesota Press.
- Gordon, T., & Holland, J. (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in school. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (ss. 24–38). Tufnell Press.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference at school*. Macmillan Press.
- Guttorm, H. (2020). Healaidan: Autoetnografia pohjoissaamen oppimisesta ja kulttuurisesta tiedosta. *Kulttuurintutkimus*, 37(1–2), 57–75.

- Hall, S. (2003). Monikulttuurisuus. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 233–281). Vastapaino.
- Helakorpi, J. (2019). Knowledge about Roma and Travellers in Nordic schools: Paradoxes, constraints, and possibilities. Teoksessa S. Keskinen, M. Toivanen & U. D. Skaptadóttir (toim.), *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity* (ss. 70–87). Routledge.
- Helakorpi, J. (2020). *Innocence, privilege and responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education, No. 83. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6261-8>
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Honkatukia, P., Ågren, S., & Lähde, M. (2023). Exploring the future together with young people: Methodological considerations on playfulness, joy, and silence as forms of participation. Teoksessa P. Honkatukia & T. Rättiä (toim.), *Young people as agents of sustainable society: Reclaiming the future* (ss. 192–207). Routledge.
- Hoppania, H.-K., Karisto, O., Näre, L., Olakivi, A., Sointu, L., Vaittinen, T., & Zechner, M. (2016). *Hoivan arvoiset: Vaiva yhteiskunnan ytimessä*. Gaudeamus.
- Hummelstedt, I. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the other: A critical analysis of Finnish multicultural education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education, No. 138. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8077-3>
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/0038040711427311>
- Keskinen, S., & Andreassen, R. (2017). Developing theoretical perspectives on racialisation and migration. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 64–69.
- Keskinen, S. (2021). Kolonialismin ja rasismin historiaa Suomesta käsin. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 69–84). Gaudeamus.
- Keskinen, S., Mkwesha, F., & Seikkula, M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet – Rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, F. Mkwesha & M. Seikkula (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 45–68). Gaudeamus.
- Kilpi-Jakonen, E. (2017). Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus*, 48(3), 217–231.
- Koro-Ljunberg, M. (2016). *Qualitative research: Methodologies without methodology*. Sage Publications.
- Kurki, T. (2021). Valkoisen etuoikeuden tunnistaminen on avain valkoisen ylivallan purkamiseksi: Kirja-arvio: Layla F. Saad (2020) Me and white supremacy: How to recognise your privilege, combat racism and change the world. *Sukupuolentutkimus*, 2021(2), 63–67.
- Kurki, T., & Niemi, A.-M. (2024). Coloniality of student support services: Young people's lived experiences at the intersection of race, disability, and mental distress. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritik*, 10(3), 218–234.

- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki Studies in Education, 40. Helda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2560-6>
- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A.-M., Salo, U.- M., & Tolonen, T. (2023). Feminist ethnography as 'Troublemaker' in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and education*, 18(1), 38–56.
- Lappalainen, S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 63–78.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68.
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Lempiäinen, K. (2002). Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.), *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli* (ss. 19–36). Vastapaino.
- Matikainen-Soreau, M., Loukola, S., & Hummelstedt, I. (2025). Brown researcher, white schools: Racialized positionality in ethnographic research on (anti)racism. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(2), 87–107.
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender and sexuality in the colonial contest*. Routledge.
- Miles, R. (1989). *Racism*. Routledge.
- Modood, T. (1997). 'Difference', cultural racism and anti-racism. Teoksessa P. Werbner & T. Modood (toim.), *Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism* (ss. 154–172). Zed Books.
- Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, K., & Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. Teoksessa S. Keskinen, S. Tuori, K. Irni & D. Mulinari (toim.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (ss. 1–16). Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315573212>
- Peltola, M. (2021). Everyday consequences of selectiveness: Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1851047>
- Puuronen, V. (toim.). (2001). *Valkoisen vallan lähettiläät: Rasismien arki ja arjen rasismi*. Vastapaino.
- Rantanen, V., & Enser-Kananen, J. (arvioitavana). *Reproducing colour-evasiveness in Finnish adult basic education*.

- Pöllänen, P. (2020). "Veran" ja "Husseinin" arki ja asettuminen raja-alueen maaseudulle. Etnografinen tutkimus kahdesta maahanmuuttajataustaisesta väestöryhmästä Pohjois-Karjalassa. *Maaseutututkimus*, 28(2), 32–60.
- Rastas, A., Forde, M., & Annala, J. (2023). Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse? *Kasvatus*, 5(1), 77–81.
- Rastas, A. (2012). Reading history through Finnish exceptionalism. Teoksessa K. Loftsdottir & L. Jensen (toim.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic countries: Exceptionalism, migrant others and national identities* (ss. 89–103). Ashgate.
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6964-0>
- Rastas, A. (2005). Rasismi. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 69–116). Vastapaino.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkimus koulun maailmoista ja järjestyksistä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto.
- Seikkula, M. K., & Keskinen, S. (2021). Johdanto: Muuntautuva rasismi ja moninainen antirasismi. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkvesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (ss. 9–21). Gaudeamus.
- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 426–442). Sage Publications.
- Souto, A.-M.; Honkasalo, V., & Suurpää, L. (2015). Kuuntelemista, sanoittamista, näkyväksi tekemistä. Tutkijat kiistellyn rasismin äärellä. Teoksessa A. Häkkinen & M. Salasuo (toim.), *Salattu, hävetty, vaiettu. Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä?* (ss. 136–162). Vastapaino.
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmissuhteista*. Nuorisotutkimusverkosto.
- Souto, A.-M., & Lappalainen, S. (2024a). Normative whiteness in Finnish University Education. *Critical Studies in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2347276>
- Souto, A.-M., & Lappalainen, S. (2024b). Irtiottoja, navigointia ja pärjäämisen pakkoa: Intersektionaalinen lähiluku rodullistamista kohtaavien nuorten reiteistä yliopistoon. *Kasvatus*, 55(3), 272–287.
- Tate, S. A., & Page, D. (2018). Whiteness and institutional racism: Hiding behind (un) conscious bias. *Ethics and Education*, 13(1), 141–155. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428718>
- Uddin, N. (2011). Decolonizing ethnography in the field: An anthropological account. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(6), 455–467. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.611383>

- Visweswaran, K. (1997). Histories of feminist ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 26, 591–621. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.591>
- Wynes, M. (2001). *Contesting childhood*. Falmer Press.
- Yuval-Davis, N. (2000). Citizenship, territoriality, and gendered construction of difference. Teoksessa F. Isin (toim.), *Democracy, citizenship and the global city* (ss. 171–185). Routledge.