

11

Epämukava refleksiivisyys tutkimuksen valta-asetelmia näkyväksi tekemässä ja haastamassa

Linda Maria Laaksonen, Suvi Jokila & Kalypso Filippou

Koulutussosiologinen tutkimus tekee näkyväksi koulutukseen liittyviä valta-asetelmia. Tutkimusasetelmiin sisältyy kuitenkin aina riski näiden asetelmien uusinimisesta. Tässä luvussa tarkastelemme epämukavan refleksiivisyyden käsitteen avulla tutkimuksen läpileikkaavaa vaadetta työn eettiselle pohdinnalle. Epämukava refleksiivisyys kutsuu tutkijaa kohtaamaan ne ristiriidat ja haavoittuvuudet, jotka liittyvät tiedon tuottamiseen epätasa-arvoisissa rakenteissa. Luku tarkastelee, miten tällainen refleksiivisyys voi toimia paitsi eettisenä velvoitteena myös metodologisena välineenä, joka syventää ymmärrystä tutkimuksen ja valan suhteista.

Johdanto

Tutkimuseettistä pohdintaa voidaan pitää yhtenä tieteellisen tutkimuksen keskeisenä kulmakivenä. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tutkimuseettisen pohdinnan tueksi on kehittynyt monia institutionalisoituneita käytäntöjä, kuten eettinen ennakoarvio sekä aineiston käsittelyyn ja tutkimuslupiin liittyvät käytänteet (Korhonen & Mäkinen, 2024). Nämä käytänteet ovat vakiintuneet osaksi eettisen tutkimuksen teon prosessia. Parhaimmillaan tutkimuseettiset käytännöt voivat tukea jatkuvaa, syvällistä ja osin tieteenalakohtaista reflektointia.

Pelkkä muodollinen eettisten käytäntöjen noudattaminen ei kuitenkaan riitä kattamaan kaikkia tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Erityisesti laadullisessa

tutkimuksessa, jossa tutkijan asema ja tutkimuksessa rakentuvat valtasuhteet ovat keskeisiä, eettinen pohdinta edellyttää jatkuvaa kriittistä itsetarkastelua. Tällaisessa kontekstissa refleksiivisyys muodostuu keskeiseksi tutkimuseettiseksi lähtökohdaksi. Refleksiivisyys voidaan ymmärtää Pillow'n (2003, s. 176) mukaan tutkimuksellisenä työkaluna, jonka keskiössä on tutkijan pyrkimys tarkastella kriittisesti omaa asemaansa, vaikutusvaltaansa ja tutkimusta ohjaavia lähtökohtia. Usein refleksiivisyys liitetään metodologisiin valintoihin, mutta sen merkitys ulottuu laajemmalle: se on myös tutkimuseettinen velvoite, joka haastaa tutkijan arvioimaan jatkuvasti omaa toimintaansa ja sitä, miten hänen valta-asemaansa liittyvät rakenteet muovaavat sekä tiedon tuotantoa että sen tulkintaa.

Refleksiivisyys ei siis tarkoita vain yksittäistä menetelmällistä valintaa, vaan se kutsuu hahmottamaan tutkimuseettiset kysymykset moniulotteisina ja muuttuvina. Tämä haastaa tutkijaa tarkastelemaan eettisyyttä syvällisemmin kuin vain muodollisena tarkistuslistana, jonka vaatimukset voi suorittaa osana tutkimusprosessia. Erityisesti feministisessä ja jälkistrukturalistisessa tutkimuksessa refleksiivisyys on ollut keskeinen lähestymistapa, jolla pyritään purkamaan tiedontuotantoon liittyviä hierarkioita (ks. esim. Kenway & McLeod, 2005; St. Pierre & Pillow, 2000; Yip, 2023). Näin ollen refleksiivisyys ei ole pelkästään metodologinen valinta, vaan se haastaa koko tutkimusasetelman tarkastelun. Se muistuttaa, että tutkimuksen eettisyys ei synny ainoastaan sääntöjen noudattamisesta, vaan ennen kaikkea siitä, miten tutkija tunnistaa ja käsittelee omaa asemaansa sekä tutkimusprosessin monimutkaisia eettisiä ulottuvuuksia. (ks. Högbäck & Aaltonen, 2015.)

Pillow'n (2003, s. 176) mukaan refleksiivisyyden merkitys jää tutkimuksessa kuitenkin usein epämääräiseksi, sillä sitä ei aina selkeästi määritellä. Refleksiivisyys saatetaan tuolloin ohittaa ilman tarkempaa erittelyä, jolloin siitä puhutaan ikään kuin sen sisältö olisi itsestään selvä tai tieteellisessä yhteisössä vallitsisi jaettu ymmärrys siitä, mitä refleksiivisyys tarkoittaa. Tämä voi johtaa siihen, että käsite jää tulkinnanvaraiseksi ja sen käytännön merkitys tutkimusprosessissa hämärtyy. Refleksiivisyyden avoimeen määrittelyyn liittyy myös kysymys sen laadusta: voiko refleksiivisyys olla hyvää tai huonoa, ja millä perusteella sitä voidaan arvioida? Tätä kysymystä käsittelevät myös Berry ja Claire (2011), jotka pohtivat, millaisin kriteerein refleksiivisyyttä voidaan tarkastella tutkimuksessa. Pillow (2003) vastaa tähän haasteeseen esittämällä epämukavan refleksiivisyyden (*uncomfortable reflexivity*) käsitteen. Tällä Pillow korostaa, että refleksiivisyys ei saisi tarkoittaa vain tutkimusprosessin siistiä ja hallittua kuvausta, vaan sen tulisi tuoda näkyväksi myös tutkimuksen monimutkaisuutta, epävarmuuksia ja tutkijan oman aseman vaikutuksia tiedonmuodostukseen.

Pillow'n lähestymistapa nostaa esiin refleksiivisyyden, joka liittyy tutkimusprosessissa toisen tietämiseen (*'knowing the other'*) ja siihen liittyvään kriittisyyteen. Hän kannustaa tutkijoita pohtimaan tutkimuksessa tuotettua tietoa ja siihen liittyviä etuoikeuksia ja epävarmuuksia sen sijaan, että tuotettaisiin siisti kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä. Tämä lähestymistapa laajentaa refleksiivisyyden metodologisten valintojen ulkopuolelle ja haastaa tarkastelemaan koko tutkimus-

asetelmaa uudella tavalla. Tällainen refleksiivisyyden ymmärtäminen ei rajoitu esimerkiksi tutkimusmenetelmien valintaan, vaan liittyy laajemmin siihen, miten tutkimusta tehdään ja millaisia eettisiä kysymyksiä siihen kytkeytyy tuoden esiin tutkimusprosessiin kuuluvan epämukavuuden. Tätä näkemystä tukee myös Eckert (2020), joka korostaa, että refleksiivisyys ei tarkoita vain oman aseman tunnistamista, vaan myös jatkuvaa kriittistä pohdintaa siitä, miten tieto syntyy ja millaisia eettisiä velvoitteita siihen liittyy. Vastaavasti myös Höglbacka ja Aaltonen (2015, s. 10) ovat tutkimuksen refleksiivisyyttä tarkastellessaan todenneet, että ”Vaikka on tärkeätä kääntää tutkimuskatse tutkijaan, oleellista on myös ymmärtää refleksiivisyys laajemmin suhteessa tutkijaa ympäröivään maailmaan.”

Koulutussosiologia tarkastelee tyypillisesti koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita, mukaan lukien eri toimijoiden väliset valtasuhteet ja niiden muodostuminen. Valta-asetelmat eivät kuitenkaan ole pelkästään tutkimuskohteessa läsnä, vaan ne rakentuvat jo tutkimusasetelmiin ja tiedonmuodostuksen prosesseihin. Tämä asettaa tutkijalle vaatimuksen refleksiivisyydestä: miten koulutuksen eriarvoistavia rakenteita voi tutkia ilman, että samalla tiedostamattaan uusintaa niitä valtasuhteita ja rakenteita, joita tutkimus pyrkii purkamaan? Tässä luvussa tarkastelemme koulutussosiologisen tutkimuksen valta-asetelmia yksittäisen tutkijan valtapositiota laajempina rakenteellisina suhteina, jotka vaikuttavat siihen, miten koulutussosiologisia ilmiöitä voidaan tutkia ja millaista tietoa tuotetaan. Pohdimme, mitä refleksiivisyys tarkoittaa koulutussosiologisessa kontekstissa ja millaisia eettis-metodologisia kysymyksiä se herättää. Lisäksi tarkastelemme, kuinka epämukavan refleksiivisyyden (Pillow, 2003) näkökulma voi tarjota keinoja haastaa perinteisiä lähestymistapoja ja tehdä näkyväksi tutkimuksen eettisiä jännitteitä.

Aluksi luomme katsauksen aiempaan refleksiivisyyttä käsittelevään kirjallisuuteen. Tämän jälkeen tarkennamme siihen, minkälaisia epämukavan refleksiivisyyden (Pillow, 2003) kysymyksiä koulutussosiologisten ilmiöiden tutkimukseen liittyy. Tarkastelemme epämukavaa refleksiivisyyttä kahden empiirisen esimerkin avulla. Ensimmäinen esimerkki käsittelee tutkimusaineiston tuottamista koronapandemian aikana, jolloin poikkeusolot toivat uudenlaisia haasteita tutkijan refleksiivisyydelle, esimerkiksi tutkijan ja osallistujien jaetun pandemiakokemuksen kautta. Poikkeusolot nostivat uudella tavalla esiin tutkijan refleksiivisyyden tarpeen tilanteessa, joka oli sekä tutkijalle että osallistujille tuntematon. Samalla pandemiakokemus muodosti yhteisen, jaetun viitekehyksen, mutta samalla se loi uusia rajoituksia ja ennakoimattomia haasteita tutkimuksen tekemiseen. Toinen esimerkki pureutuu etnografiseen tutkimusasetelmaan, jossa tutkija edustaa valtaväestöä ja tutkimuksen kohteena ovat vähemmistöryhmät, tässä tapauksessa maahanmuuttotästäiset ja vieraskieliset opiskelijat. Erityisesti tarkastelemme sitä, miten tutkijan asema muovaa tiedonmuodostusta ”tutun” ja ”tuntemattoman” äärellä. Toisessa esimerkissä tarkastelemme etnografista tutkimusasetelmaa, jossa tutkija joutuu pohtimaan kysymyksiä ”tuttuudesta” ja ”toisen tuntemisesta” tutkimusasetelmassa, joissa korkeakoulutettu tutkija edustaa valtaväestöä ja tutkimus keskittyy vähemmistöihin koulutuksessa, tässä esimerkissä maahanmuuttotästäisiin ja vieraskieli-

siin opiskelijoihin. Tuttuuden ja tuntemattomuuden välinen jännite haastaa tutkijaa refleктоimaan omaa asemaansa ja sitä, miten hänen läsnäolonsa ja lähtökohtansa vaikuttavat tutkimusprosessiin ja tiedon muodostumiseen.

Halusimme tarttua refleksiivisyyden teemaan, sillä koemme sen sekä haastavana että ajatuksia herättävänä tutkimuksellisenä lähestymistapana. Refleksiivisyys haastaa meidät tarkastelemaan omia ajattelumallejamme, ennako-oletuksiamme ja tiedollisia rajoitteitamme sekä tutkijan asemaan liittyviä kysymyksiä. Emme pyri esittämään itseämme tämän teeman taitajina, vaan ennemminkin haluamme jakaa prosessin, jossa opettelemme jatkuvasti kyseenalaistamaan omia tulkintojamme ja tutkimuksemme asetelmia. Näin toivomme, että refleksiivisyydestä tulee sekä itsellemme että lukijoille työkalu, joka ei tarjoa yksinkertaisia vastauksia vaan syventää ymmärrystämme tutkimistamme ilmiöistä ja tutkimuksellisista valtasuhteista.

Mitä on refleksiivisyys koulutussosiologisen tutkimuksen kontekstissa?

Laadullisessa tutkimuksessa refleksiivisyyttä on kuvattu monella tapaa ja erilaisia tulokulmia painottaen. Refleksiivisyyden keskiössä on tyypillisesti sen tunnistaminen ja tunnustaminen, ettei tutkimus – etenkin laadullinen tutkimus – koskaan ole täysin irrallaan tutkimusta tekevistä tutkijoista. Tutkijan asema, arvot ja ennako-oletukset muovaavat aina tutkimusprosessia, mikä tekee objektiivisuuden saavuttamisen mahdottomaksi. Haraway (1988, s. 589) kritisoi äärimmäistä objektiivisuutta, jota hän kuvaa ”jumaltempuksi” – näkökulmaksi, jossa tutkija tarkastelee ilmiöitä ikään kuin etäältä, ylhäältä käsin, ilman että tutkimukseen liittyvät valtasuhteet tai sosiaaliset kontekstit otetaan huomioon. Koulutussosiologiassa tavoitteena on tuottaa tietoa ilmiöistä, joita ei voida ymmärtää abstraktisti tai erillään sosiaalisista ja yhteiskunnallisista rakenteista, jolloin tällainen objektiivisuuden ihanne tulee erityisen ongelmalliseksi. Lisäksi tutkimuksessa painotetaan usein valtasuhteiden ja sosiaalisten hierarkioiden analyysia, mikä tekee etäännyttävistä näkökulmista herkästi epäkäytännöllisiä ja epäeettisiä. Jos tutkimus ei tunnista ja analysoi niitä valtasuhteita, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekoon ja sen tulkintaan, jää tutkimus helposti puutteelliseksi ja jopa harhaanjohtavaksi (Aaltonen & Högbäck, 2015). Koulutussosiologiassa tutkimuksessa tutkijan oma valta-asema on usein ilmeinen – erityisesti silloin, kun tutkija on korkeakoulutettu ja edustaa valta-asemassa olevaa ryhmää suhteessa tutkimuksen osallistujiin ja tutkimuksen kohteena oleviin ilmiöihin, kuten koulutuksen vähemmistöryhmiin.

Sosiologian ja siten myös koulutussosiologian kontekstissa refleksiivisyys on ollut laajasti käsitelty aihe. Esimerkiksi Bourdieu ja Wacquant (1992) kirjoittavat teoksessaan *Invitation to reflexive sociology* keskeisistä refleksiivisyyden kysymyksistä sosiologiassa tutkimuksessa. Bourdieu korostaa, että tutkijan tulee olla tietoinen omasta asemastaan ja vaikuttamista, jotka voivat muokata hänen tutkimustaan. Tässä tapauksessa refleksiivisyys tarkoittaa tutkijan itsereflektiota hänen oman sosiaa-

lisen ja kulttuurisen taustan vaikutuksista, jotka voivat tiedostamattomasti ohjata tutkimusprosessia ja analyysia. Bourdieun mukaan tieto ei siis ole vain "heijastuma objektiivisesta ja pysyvästä todellisuudesta". Yhdessä Wacquantin kanssa hän esittää, että kriittisen refleksiivisyyden avulla tutkija voi tunnistaa oman asemansa osana tutkittavaa kenttää ja näin vähentää tutkimuksessa syntyvää vinoumaa. Bourdieu kuitenkin huomauttaa myös, että osa tutkijan tiedosta ja käytänteistä voi olla tiedostamatonta, mikä vaikeuttaa sen subjektiivisten piirteiden tunnistamista (ks. Maton, 2003). Tämä tiedostamattomuus tekee refleksiivisyydestä erityisen haastavaa, mutta samalla välttämätöntä koulutussosiologisessa tutkimuksessa, jossa valtasuhteet ja tutkijan asema vaikuttavat merkittävästi tiedon tuottamiseen ja sen tulkintaan.

Refleksiivisyyteen ei ole aina suhtauduttu kritiikittä. Etenkin feministiset tutkijat ovat kyseenalaistaneet refleksiivisyyden riittävyden ja todenneet, että refleksiivisyys saattaa jäädä pintapuoliseksi tai vain oman tutkimusyhteisön sisäiseksi performanssiksi, jonka oikeutusta perustellaan tutkimusteemojen yhteiskunnallisella merkittävyydellä (esim. Haraway, 1989; Pillow, 2003, 2015; Sweet, 2020). Refleksiivisyys voi siis muodostua välineeksi, jonka avulla tutkija tunnustaa oman asemansa mutta ei mene tarpeeksi syvälle kyseenalaistaakseen niitä rakenteita, joita tutkimus pyritään haastamaan. Tämä nostaa esiin tärkeitä kysymyksiä refleksiivisyyden oikeutuksesta ja sen roolista yhteiskunnallisten teemojen käsittelyssä.

Epämukava refleksiivisyys, kuten Pillow (2003) ehdottaa, vie refleksiivisyyden askeleen pidemmälle. Sen sijaan, että tutkija keskittyisi vain oman asemansa tunnistamiseen, epämukava refleksiivisyys kannustaa tarkastelemaan omaa työtään ja tutkimusprosessia epistemologisen epävarmuuden kautta (ks. Sweet, 2020). Tällöin refleksiivinen ote ei jää tutkijan oman roolin tunnistamiseen tiedon tuottamisessa. Pyrkimyksenä on tiedostaa kuinka tutkija saattaa tiedostamattaan uudelleen tuottaa ja vahvistaa niitä valtarakenteita, joita hän pyrkii tutkimuksessaan kyseenalaistamaan.

Tämä tilanne asettaa tutkijan jännitteeseen asemaan: hänen tulee tasapainotella sen välillä, mitä täytyy tehdä näkyväksi ja minkälaisen riskin hän ottaa siinä, että samalla uusintaa niitä valtarakenteita, joita pyrkii kritisoidaan. Tämä jännite ei ole pelkästään teoreettinen kysymys, vaan siihen liittyy laajempi eettis-metodologinen pohdinta: mitä riskejä syntyy, mikäli tutkija ei ole riittävän refleksiivinen? Toisaalta, jos tutkija ei tarkastele näitä rakenteita, mitä yhteiskunnallisia ja tiedollisia ulottuvuuksia menetetään? Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tämä kysymys on erityisen tärkeä, sillä tutkimuksessa käsitellään usein eriarvoistavia koulutusrakenteita ja valtarakenteiden vaikutusta koulutukseen. Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys on usein selkeä, mutta sen korostaminen voi luoda riskin siitä, että tutkijan oma valta-asema jää käsittelemättömäksi tai jopa piilotetuksi tutkimusprosessissa.

Koulutussosiologiseen tutkimukseen ja tiedontuotantoon liittyy erityisenä piirteenä se, että koulu ja koulutus on usein tutkijalle tuttua ja tutkija työskentelee monesti korkeakoulussa. Delamont ja Atkinson (1995) esittelevät etnografisen kenttätöön kontekstissa käsitteen "tuttuutta vastaan taisteleminen" (*fight the familiarity*),

jolla tarkoitetaan tutkijan kiinnittymistä tutkimuskohteeseensa ja sen taustalla oleviin oletuksiin. Etnografia tutkimusotteena ja kenttänä haastaa tutkijaa kohtamaan tutun kontekstin, eli koulun, ikään kuin uudelleen, pyrkien katsomaan sitä uusin silmin (Lahelma & Gordon, 2007). Coffey (2005, s. 215) kuvaa tätä prosessia "kenttään uudelleen tutustumiseksi". Tutkimuksen kontekstin tuttuuteen liittyy sekä haasteita että hyötyjä ja toisaalta tuttuus voi helpottaa tutkimuskontekstin ymmärtämistä (Delamont ym., 2010).

Tämän luvun empiirisissä esimerkeissä tutkijat työskentelevät yliopistolla ja tutkivat korkeakoulutukseen hakeutumista sekä siellä opiskelua. Edellä kuvatut kysymykset tutkijan asemasta rakentuvat sitä kautta. Vaikka tuttuutta vastaan taistelemisesta on kirjoitettu etnografisen tutkimuksen kontekstissa, on ajatus sovellettavissa laajemminkin koulutussosiologiseen tutkimukseen. Pillow (2003) viittaa vastaavaan ajatukseen käsitteellä "tuttuun kohdistettu refleksiivisyys", joka haastaa tutkijan tunnistamaan mahdollisia itsestään selviksi koettuja asioita ja tarttumaan niihin osana analyysia. Toisaalta, kuten Spivak (1988, s. 6) toteaa, "positioiden tekeminen läpinäkyväksi ei tee niistä ongelmattomia". Tämä huomio liittyy epämukavaan refleksiivisyyteen, jonka päämääränä ei ole refleksiivisyyden tuloksena mukavuus vaan kriittisen tietoisuuden lisääminen tutkimusprosessin monisyisyydestä. Tämä tarkoittaa, että refleksiivisyys ei ole itseisarvo, vaan keino tarkastella syvällisemmin tutkijan omien valintojen, näkökulmien ja toimintatapojen vaikutusta sekä tutkimusprosessiin että sen tuottamiin tulkintoihin.

Refleksiivisyys ei rajoitu pelkästään tutkijan aseman ja omien ennakkoluulojen tunnistamiseen; se haastaa myös tutkijan tarkastelemaan niitä hetkiä, joissa tutkimus ei ole edennyt odotetulla tavalla. Tutkimusprosessissa voi kohdata epäonnistumisen hetkiä, jotka paljastavat rajoitteita, virheitä tai näkökulman puutteita. Clark ja Sousa (2018) kuvaavat epäonnistumista oppimiskokemuksina, jotka voivat avata uusia ajattelutapoja ja auttaa tutkijaa syventämään ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Samalla Pillow (2003) haastaa tutkijaa tarkastelemaan, mitä epäonnistuminen voi tarkoittaa kriittisessä ja refleksiivisessä tutkimuksessa, jossa käsiteltävät ilmiöt ovat harvoin yksiselitteisiä tai täysin ratkaistavissa. Epäonnistumiset tutkimusprosessissa eivät ole vain virheitä tai esteitä tutkimuksen etenemiselle, vaan ne voivat vaan ne voivat toimia tärkeinä hetkinä, jotka avaavat uusia näkökulmia ja syventävät tutkijan ymmärrystä ilmiöistä. Epäonnistumisten tunnistaminen voi lisäksi paljastaa tutkimusasetelman rajoituksia, tuoda esiin tutkijan ennakkoluuloja tai avata keskustelua siitä, miten valtasuhteet ja tutkittavien ilmiöiden monimutkaisuus muokkaavat tutkimuksen tuloksia.

Refleksiivisyys kiinnittyy myös siihen, minkälaista tietoa tutkimuksessa on mahdollista tuottaa. Erityisesti tutkimus, jossa tutkija ei kuulu tutkittavaan yhteisöön tai kulttuuriin, herättää kysymyksiä tiedollisesta etuoikeudesta. Tiedollinen etuoikeus viittaa siihen, että tutkija, joka ei ole osa tutkittavaa ryhmää tai joka ei jaa tutkittavan yhteisön kokemuksia, joutuu käsittelemään omaa asemaansa suhteessa siihen, mitä hän tietää ja miten hän tietoa tuottaa (Pillow, 2003). Tutkija on näin ollen tiedollisesti etuoikeutettu, mutta samalla hänen on tunnustettava, että tämä etuoikeus

tuo mukanaan myös erityistä vastuuta ja haasteita tiedon tuottamisessa. Tämä ei ole pelkästään tutkimuksen objektiivisuuden haaste, vaan myös eettinen kysymys, joka liittyy siihen, miten tutkija rakentaa kunnioittavan ja eettisen suhteen tutkittaviin. Epäonnistumisen ja tiedollisen etuoikeuden kysymykset linkittyvät toinen toisiinsa, sillä epäonnistumiset tutkimuksessa voivat liittyä siihen, miten tutkija toimii suhteessa tutkittaviin. Jos tutkija ei ole täysin tietoinen omasta asemastaan, tämä voi johtaa siihen, että hän ei tunnista omia rajoitteitaan tutkimusprosessissa tai ei huomioi täysin tutkimuksen eettisiä ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Epäonnistumisten tunnistaminen ja niiden refleksiivinen tarkastelu voivat kuitenkin tarjota tutkijalle välineitä kehittää ja tarkentaa omaa rooliaan tiedon tuottajana ja suhtautumistaan tutkittaviin.

Metodologia: kaksi empiiristä esimerkkiä koulutussosiologian kentältä

Tässä luvussa käsittelemme kahta empiiristä esimerkkiä, jotka on tuotettu kahdessa eri tutkimushankkeessa. Näiden esimerkkien avulla hahmotamme koulutussosiologiseen tutkimukseen liittyviä refleksiivisyyden kysymyksiä ja niiden merkitystä tutkimusprosessissa. Emme kuitenkaan keskity tarkastelemaan kyseisiin hankkeisiin liittyviä tutkijan omia positioita tai hankekohtaisia refleksiivisiä kysymyksiä, vaan käytämme esimerkkejä laajempien refleksiivisyyteen liittyvien näkökulmien avaamiseksi.

Tutkimushankkeista ensimmäinen, *EqualISM: International students in times of crisis*, tarkasteli kansainvälisten opiskelijoiden kokemuksia COVID-19 pandemian aikana. Jokilan ja Filippoun hankkeessa toteutettiin suomalaisiin korkeakouluihin suunnattu kysely keväällä 2020. Siihen osallistui 192 kandidaatti-, maisteri-, ja vaihto-opiskelijaa sekä väitöskirjatutkijoita. Tuotimme myös pitkittäishaastatteluaineiston, joka toteutettiin touko-kesäkuussa 2020 ($n = 33$) ja toinen kierros talvella 2020/2021 ($n = 23$) maisteriopiskelijoiden kanssa. Valitsimme tämän empiirisen esimerkin siksi, että pandemia ja kansainvälisten opiskelijoiden, osin hyvin haastavienkin kokemusten tarkastelu, vaati erityistä tutkijan aseman ja toiminnan pohdintaa.

Empiiristä esimerkeistä toinen pohjautuu Laaksosen (2024) väitöskirjan osatutkimukseen (Laaksonen, Niemi & Jahnukainen, 2021), jonka aineisto on tuotettu osana Työllistyminen, koulutus ja erityisyys (EMED) – tutkimushanketta, joka on menetelmällisesti monipaikkaista etnografiaa hyödyntävä tutkimushanke, jossa on tuotettu sekä havainnointi- että haastatteluaineistoa toisen asteen oppilaitoksissa. Tutkimushankkeen tarkastelun keskiössä olivat maahanmuuttotäustaisten nuorten ja erityisopetusta tarvitsevien nuorten toisen asteen kouluttautumista ja työllistymistä koskevat kysymykset, joista keskityimme erityisesti opinto-ohjauksen ja tuen käytäntöihin toisen asteen opintojen arjessa (Niemi & Laaksonen, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2020). Tähän lukuun olemme hyödyntäneet tarkemmin Laaksosen

osana hanketta tuottamaa etnografista aineistoa, joka on tuotettu yhdessä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa lukiossa 01/2017–08/2017. Aineisto koostuu etnografisten kenttämuistiinpanojen lisäksi maahanmuuttotasaisten nuorten ja lukion opetushenkilökunnan haastatteluista ($n = 27$). Lukiossa tuotettua aineistoa voidaan kutsua kouluetnografiaksi (ks. *educational ethnography*, Delamont & Atkinson, 1995; ks. myös Gordon ym., 2001, ss. 188–189). Valikoimme tämän empiirisen esimerkin erityisesti siksi, että refleksiivisyyteen ja tutkijan positioon liittyvien kysymysten avaamisella tutkimuksessa on suhteellisen pitkät perinteet etnografisen tutkimuksen kontekstissa.

Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme edellä kuvatuista hankkeista valikoiduilla empiirisillä esimerkeillä tutkimuksen tekemiseen liittyviä käytäntöjä erityisesti koulutussosiologisen tutkimuksen refleksiivisiin kysymyksiin peilaten. Lisäksi käsittelemme tutkijan asemaa ja siihen liittyviä kysymyksiä tutkimusprosessin eri vaiheissa, mukaan lukien tiedon tuottamisen, tulkitsemisen ja jakamisen haasteet sekä mahdollisuudet.

Epämukava refleksiivisyys poikkeusaikana: tutkimusta ”sisältä” ja ”ulkopuolelta”

Sosiologinen tutkimus on pitkään ollut kiinnostunut yhdestä koulutuksen takia liikkuvasta ryhmästä, johon usein viitataan suomalaisessa kontekstissa kansainvälisinä opiskelijoina tai vaihto-opiskelijoina. Aiemmassa tutkimuksessa heidät usein ymmärretään eräänlaisena eliitin ryhmänä, mutta liikkuvuuden kasvaessa myös lähtevien joukko on moninaistunut ja samalla kansainvälisten opiskelijoiden tilanteen tarkastelu on moninaistunut (Luthra & Platt, 2016).

Tutkijoiden keskuudessa on myös pohdittu kansainvälisen opiskelijan määrittelyä, sen ongelmallisuutta ja tarpeellisuutta. Jones (2017) on esittänyt, että juuri kansainvälisen opiskelijan käsitteen käyttö on ongelmallista, sillä se olettaa, että on jokin yhtenäinen kansainvälinen joukko opiskelijoita. Ongelmallisena pidetään myös kansainvälisten opiskelijoiden määrittelemistä haavoittuviksi, sillä siinä ei nähdä heidän toimijuuttaan (Deuchar, 2022). Lomer ja Mittelmeier (2021) osoittivat, kuinka aiemmassa kansainvälisten opiskelijoiden opetusta käsittelevässä tutkimuksessa heistä puhuttiin puutteiden kautta (*deficit narrative*) (myös Lipura & Collins, 2020). Nämä tutkimukset ja huomiot toimivat myös meillä lähtökohtana, kun tutkimme kansainvälisten opiskelijoiden pandemia-ajan kokemuksia. Ne haastoivat pohtimaan, minkälaista tietoa omalla tutkimuksellamme tuotamme ja mikä on meidän roolimme siinä. Pillow’ta (2003) mukaillen lähestyimme itse tutkimusprosessia ja siinä tuotettavaa tietoa ymmärtäen eettisen vastuun tuottamamme tiedon luonteesta. Tutkimuksessamme havaitsimme, kuinka opiskelijat olivat usein aktiivisia toimijoita samalla kun kansainväliset, kansalliset ja paikalliset rakenteet tuottivat kansainvälisille opiskelijoille haastavia tilanteita (Jokila & Filippou, 2023).

Kuten erilaisten kriisien keskellä myös pandemian aikana tehdyissä tutkimuksissa on erityisen tärkeää tarkastella tutkimuksen tekoa refleksiivisesti koko prosessin ajan (Jia, 2023). Samalla voidaan ajatella, että poikkeusaika tuo näkyväksi tutkimuksen teon rakenteita ja ymmärrystä, joita ”normaalina” aikana saatetaan ottaa annettuna (Wright, 2024). Suunnittelimme kansainvälisiä opiskelijoita koskevan pandemia-ajan tutkimuksemme hyvin nopealla aikataululla aivan pandemian alussa. Tähän liittyen pohdimme, voimmeko tämänkaltaisessa kriisitilanteessa lähestyä oletetusti jo lähtökohtaisesti kuormittuneita opiskelijoita. Päätimme aloittaa tutkimuksen kyselymenetelmällä, jotta saisimme kokonaiskuvaan tilanteesta ja ymmärryksen siitä, voisimmeko myös haastatella opiskelijoita. Opiskelijat saivat ilmoittaa halukkuutensa osallistua haastatteluun kyselyssä. Havaitsimme heti, että opiskelijoilla oli tarve kertoa ja keskustella pandemia-ajan kokemuksistaan.

Osalla oli hyvin vähän muita sosiaalisia kontakteja, joten keskustelu ja kokemusten jakaminen oli osalle siksikin tärkeää. Opiskelijat selvästi kokivat tärkeänä, että heidän kokemuksistaan oltiin kiinnostuneita. Kutsuimme lisää osallistujia tutkimukseen lumipallomenetelmää käyttämällä ja saimme sitä kautta osallistujia, minä koimme heijastelevan opiskelijoiden saamaa positiivista kokemusta kokemustensa jakamisesta. Opiskelijat olivat kiinnostuneita tutkimuksen tuloksista ja pyysivät, että lähetämme niitä heille tutkimuksen päätyttyä. He myös osallistuivat aktiivisesti toiselle haastattelukierrokselle.

Tutkimuksessamme refleksiivinen ote oli osa koko tutkimusprosessia. Tunnistamme kuitenkin neljä erityistä vaihetta (jota myös Ranklin, Johnsonin ja Vindrola-Padrosin (2021) jaottelu osin mukailee), joissa erityisesti tarkasteltiin reflektiivisyyden kysymyksiä: tutkimuksen suunnittelua, aineiston tuottamista, aineiston analysointia ja tutkimuksesta raportointia. Keskeinen koko ryhmää yhteisesti koskenut refleksiivisyydelle varattu pohdinta painottui tutkimushankkeen etä- ja lähitapaamisiin (Rankl, Johnson & Vindrola-Padros, 2021). Näissä jaoimme myös omia pandemia-ajan kokemuksiamme. Tutkimuksessa tarkastelu oli koko ajan suhteessa tutkittaviin ja myös koko isohkoon tutkimusryhmään. Siihen kuului tutkijoita kandidaattivaiheesta tutkijatohtoreihin. Tutkimusryhmässä oli moninaisissa tilanteissa olevia henkilöitä, esimerkiksi meillä kaikilla oli kokemusta kansainvälisestä opiskelijavaihdosta tai tutkinto-opiskelusta ulkomailla. Osa oli tutkimusta tehdessä kansainvälisenä opiskelijana Suomessa ja mukana oli myös tutkija, jolla on lapsia. Vaikka tutkimusryhmäämme voidaan kuvailla tietyillä muuttujilla (kuten ”kansainvälinen” opiskelija, tutkijatohtori jne.), oli todellisuus kuitenkin moninaisempi. Pidämme tutkimusryhmän heterogeenisyyttä tutkimuksen tarkkanäköisyyttä lisäävänä tekijänä (Levitt ym., 2021).

Tutkijoita on erityisesti liikkuvuus- ja maahanmuuttotutkimuksessa puhuttanut tutkijan asema suhteessa tutkittaviin ja heidän laajempaan yhteisöönsä. Tutkimuksessa on usein viitattu sisäpuolisuuteen (*insider*) ja ulkopuolisuuteen (*outsider*) suhteessa tutkittavaan kulttuuriin. Samalla on kuitenkin alettu kyseenalaistamaan tämänkaltaista kahtiajakoa ja esitetty, että ilmiö on tätä monimutkaisempi. Milligan (2014) on käyttänyt käsitettä ”välissä oleva” (*inbetweener*), jolla hän tarkoittaa tut-

kijan aktiivista asemoitumista tutkittavien maailman ja tutkimuksen ulkopuolisen maailman välimaastoon. Kokemus pandemiasta oli ainakin jossain määrin jaettu. Pandemian alussa puhuttiin jopa globaalisti koetusta pandemiasta, mutta aika pian kävi kuitenkin selväksi, että kokemukset siitä vaihtelivat paljon. Tässä olikin tärkeää lähestyä opiskelijoita ja koko ilmiötä refleksiivisesti, olettamatta tuttua yhteisesti jaettua pandemiakokemusta.

Hankkeessamme tutkimusryhmän ja yksittäisen tutkijan asema suhteessa tutkittaviin oli liukuva sisäpuolella (*insider*) ja ulkopuolella (*outsider*) (Yip, 2023) kuulumisen kanssa. Liukuvalla 'sisäpuolella-ulkopuolella' tutkimuksella viitataan siihen, että tutkimusprosessin aikana tutkijan suhde tutkittaviin vaihtelee. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa globaalin kriisin aikana kaikki ihmiset käsittelivät pandemiaa tavalla tai toisella muodostaen jonkinlaisen globaalin sisäpiiriläisyyden huolimatta siitä, että paikalliset ja yksilölliset erot saattoivat olla suuria ja kokemukset alkoivat eriytyä pandemian edetessä. Opiskelijoiden eriytyvien kokemusten ja tilanteiden takia pyrimme lähestymään ja vastaamaan erilaisten tutkimuskysymysten, asetelmien ja teoreettisten lähtökohtien kautta tutkimuksessa havaittuun moninaisuuteen opiskelijoiden tilanteissa ja kokemuksissa.

Tutkimuksessa rakentunut asetelma tutkijoiden ja opiskelijoiden välillä oli totutusta poikkeava. Teimme haastattelut kotoa käsin, usein myös niin sanottujen virka-aikojen ulkopuolella. Näin tutkittavat tulivat lähemmäs tutkijoiden yksityistä arkea, mikä uskoaksemme madalsi etäisyyttä välillämme. Haastattelutilanteissa saattoi myös rakentua aikaan ja tilaan sopivaa huumoria vaikeassa tilanteesta olemisesta, esimerkiksi saatoimme haastateltavien kanssa nauraa joillekin juuri pandemia-aikana kehkeytyneille tavoille ja ylipäänsä sille, että olimme kaikki kotoa käsin haastattelutilanteessa, mikä ei ennen pandemiaa ollut kovin yleistä. Samalla kuitenkin haastattelutilanteet rakentuivat hienotunteisuudelle ja jopa varautuneisuudelle, sillä emme tienneet haastateltavien tilanteesta ennen haastattelua. Haastattelut myös osoittivat, kuinka moninaisia tilanteet saattoivat olla ja kuinka esimerkiksi terveyshuolet ja taloudellinen tilanne vaihtelivat osin merkittävästi (Jokila & Filippou, 2023). Keskeinen haastattelutilanteita kannatteleva ajatus oli välittäminen tutkittavista (Määttä & Uusiautti, 2016), mitä tavoittelimme esimerkiksi luomalla välitöntä tunnelmaa, joustavuudella ja hienotunteisuudella.

Epämukavan refleksiivisyyden äärellä etnografisessa kenttätyössä

Toinen empiirinen esimerkki käsittelee etnografista kenttätyötä lukiossa osana tutkimushanketta, jossa tutkittiin maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkua. Etnografista tutkimusta on lähes mahdotonta erotella selkeästi vaihe vaiheelta eteneväksi ja tarkkarajaiseksi prosessiksi (ks. Hammersley, 2006; Lappalainen ym., 2007). Kouluetnografioista kirjoitettaessa Coffey ja Atkinson (1996) ovat kuvanneet etnografiaa sykliseksi, Lappalainen (2007) vyyhdiksi ja Salo (1999) puolestaan keräksi. Kaikki nämä mielikuvat ilmentävät sitä, miten etnografisessa tutkimuksessa tut-

kimuksen tekemisen eri vaiheet risteävät ja limittyvät (vrt. Rankl ym., 2021). Adams St. Pierre (2014) jopa kyseenalaistaa, onko laadulliselle tutkimukselle ylipäätään mielekästä asettaa selkeärajaista pistettä, josta tutkimuksen tekeminen alkaa (ks. Guttorm, Paakkari & Hohti, 2015).

Suomessa kouluetnografioita on tehty runsaasti 1990-luvulta lähtien (Lahelma ym., 2021; Mietola ym., 2016). Näissä etnografisissa tutkimuksissa on usein hyödynnetty feministisiä lähestymistapoja ja tarkasteltu koulutuksessa rakentuvia eronte-koja erityisesti sukupuolen, yhteiskuntaluokan ja etnisyyden näkökulmista (Lappalainen ym., 2023). Feministinen tulokulma etnografiaan suuntaa tutkijan katseen kriittisesti ja refleksiivisesti erilaisiin erontekoihin, jotka rakentuvat koulujen arjes-sa. Merkittävä feministisen etnografian vaikutus on myös sen painotus tutkijan ase-man ja tutkimusetiikan refleksiivisessä ja läpinäkyvässä avaamisessa (ks. Mietola ym., 2016). Feministisen etnografiaperinteen mukaisesti etnografinen tieto ymmär-retään tilanteisesti rakentuvaksi, ei universaalina ja pysyvänä totuutena (ks. Lap-palainen ym., 2023; Haraway, 1988). Tutkimuksessamme haluamme korostaa tätä feministisen etnografiaperinteen ajatusta ja tuoda esille, kuinka aineiston tuotta-minen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkimuskohteen välillä. Tästä syystä puhun tietoisesti aineiston tuottamisesta sen sijaan, että käyttäisin perinteisempää ilmausta ”aineiston kerääminen”. (ks. myös Laaksonen, 2024, ss. 53–54.)

Tämä kielellinen valinta korostaa tutkijan aktiivista roolia etnografisen tiedon ja aineiston rakentumisessa. Aineiston tuottaminen kuvastaa myös sitä, miten aineisto ei ole olemassa erillisenä tutkijasta, vaan syntyy osana tutkijan ja tutkittavien välisiä vuorovaikutussuhteita, jotka ovat väistämättä sidoksissa valtasuhteisiin, kontekstiin ja tilanteisiin. Feministinen etnografia haastaa tutkijan myös reflektomaan paitsi omaa asemaansa myös niitä mahdollisia rajoituksia ja vinoumia, joita tutkijan tausta ja valinnat tuovat tutkimukseen. Tämä refleksiivinen tarkastelu ei ole pelkästään metodologinen ratkaisu, vaan eettinen ja tiedonmuodostuksen laatuun vaikuttava periaate. Se auttaa tekemään näkyväksi, miten tutkijan asema voi vaikuttaa siihen, millaisia asioita nousee esille aineiston tuottamisen aikana ja millä tavalla nämä asiat tulkitaan tutkimuksessa. Tällainen kriittinen refleksiivisyys voi myös auttaa tutkimusta välttämään universaaleja yleistyksiä ja nostaa esille koulujen arjen mo-ninaisuutta ja sen rakentumista eri konteksteissa.

Kouluetnografiat keskittyvät koulun ja siihen liittyvien ilmiöiden tutkimiseen. Kun tutkimus kohdentuu lukiokoulutukseen, se haastaa tutkijan tarkastelemaan tuttua ympäristöä uudella tavalla (Delamont & Atkinson, 1995). Etnografisessa tut-kimuksessa tutkija sijoittuu usein ulkopuoliseksi suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja koulun arkeen, mutta osallistuva havainnointi vie hänet samalla lähelle tutkittavia. Tutkimuksen edetessä oppilaat ja opettajat tulevat tutkijalle tutuiksi – ja vastaavas-ti tutkija alkaa olla tunnistettava hahmo tutkimuskentällä (Lappalainen ym., 2007). Tämä liike ulkopuolisuuden ja sisäpiiriläisyyden välillä tekee tutkijan asemasta jat-kuvasti neuvoteltavan. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan asemaa voikin kuvata ”välissä olevana” ja tilannekohtaisesti muuttuvana, kuten myös aiemmassa empii-risessä esimerkissämme (Milligan, 2014; Yip, 2023). Tutkija saattaa samanaikaisesti

olla tarkkailija, osallistuja ja keskustelukumppani – mikä vaikuttaa siihen, millaista tietoa on mahdollista tuottaa ja millä tavoin tutkimus rakentaa tai purkaa valtasuhteita. Tämä dynaamisuus edellyttää jatkuvaa refleksiivisyyttä, jotta tutkija voi tunnistaa oman asemansa vaikutuksen tiedontuotantoon.

Tutkijan asemaan ja ”välissä olemiseen” liittyvä kysymys nousee esiin lähes kaikissa kouluihin keskittyvissä etnografisissa tutkimuksissa: koululla ei ole tutkijalle valmista positiota. Tutkija ei ole opettaja tai muu koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen, mutta ei myöskään opiskelija (ks. esim. Lappalainen, 2007; myös Laaksonen, 2024). Tämä aseman epäselvyys voi mutkistaa tutkijan roolia ja vaikuttaa siihen, miten hänet kohdataan ja miten hän itse jäsentää omaa paikkaansa kouluyhteisössä.

Kenttätyön aikana huomasin, etten aina ollut varma siitä, miten tutkimukseen osallistuvat nuoret ja opetushenkilökunta hahmottivat asemani. Tämä tuli näkyväksi erityisesti koulupäivien tauoilla: toisinaan sain kutsun opettajainhuoneeseen kahville, toisinaan vietin välituntia koulun käytävillä nuorten kanssa. Näissä tilanteissa tutkijan aseman liukuvuus ja jännitteisyys konkretisoitui. Saman päivän aikana saatoin liikkua eri tiloissa ja tilanteissa hyvin erilaisissa rooleissa. Tällaiset tilanteet eivät ole vain metodologisia haasteita, vaan ne kutsuvat tutkijan epämukavaan refleksiivisyyteen. Ne pakottavat pohtimaan, miten tutkijan asema rakentuu vuorovaikutuksessa ja miten hänen läsnäolonsa vaikuttaa tutkimuskentän dynamiikkaan. Koulun arjessa tasapainoilu eri roolien välillä voi herättää myös eettisiä kysymyksiä: missä määrin tutkijan tulisi sulautua kouluyhteisöön, ja missä vaiheessa on tärkeää säilyttää tietty etäisyys? Etnografisessa tutkimusasetelmassa nämä kysymykset eivät ole vain satunnaisia poikkeuksia, vaan ne voidaan nähdä olennaisena osana tutkimusprosessia. Juuri tutkijan aseman jännitteisyys ja siihen liittyvä epämukavuus voivat avata uusia näkökulmia sekä tutkijan omaan positioon että koulun valtasuhteisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin.

Tutkijoina olimme korkeakoulutettuja aikuisia ja työskentelimme yliopistossa, kun taas monet tutkimukseen osallistuvat nuoret kuuluivat rodullistettuihin vähemmistöihin. Tämä asetelma haastoi meitä pohtimaan rodullistamiseen liittyviä valtasuhteita sekä sitä, minkälaisia etuoikeuksia minulla valkoisena tutkijana on. Lisäksi tutkimus toteutettiin suomen kielellä, joka oli minulle äidinkieli, mutta monille nuorista vasta toinen tai jopa kolmas kieli. Osa nuorista oli opiskellut suomea vain muutaman vuoden, mikä lisäsi kysymyksiä kielen merkityksestä tutkimuksen vuorovaikutustilanteissa ja tiedon rakentumisesta (ks. Laaksonen, 2024).

Oman aseman refleksiivinen tarkastelu asettaa tutkijan usein haastavien ja epämukavien kysymysten äärelle. Tässä tutkimuksessa pohdin esimerkiksi sitä, miten esittäytyisin nuorille ja missä määrin toisin esiin roolini korkeakoulun edustajina tutkimuksessa, jossa tarkastelimme muun muassa lukiokoulutusta ja korkeakoulutukseen hakeutumista. Tällaisissa tilanteissa tutkijuuden taakse piiloutuminen saattaisi tuntua houkuttelevalta – ja jopa mahdollistaa vaikeiden kysymysten välttelyn. Epämukava refleksiivisyys tarkoitti kuitenkin juuri näiden asetelmien kohtaamista ja kriittistä tarkastelua. Tutkijan oma tausta oli väistämättä läsnä tutkimuksessa, kenttäjakson aikana useampi nuori esimerkiksi kysyi suoraan koulutustaustastani

ja siitä, millä tavalla olin päätynyt yliopistoon. Tällaiset kysymykset toivat esiin, miten tutkijan asema ja etuoikeudet eivät ole vain abstrakteja teoreettisia kysymyksiä, vaan ne konkretisoituvat tutkimuskentällä vuorovaikutuksessa (ks. myös Kokkonen & Pyykkönen, 2015). Samalla nämä tilanteet muistuttivat siitä, että valtasuhteet eivät ole yksisuuntaisia: myös tutkija voi olla haavoittuvainen, tulla kyseenalaistetuksi ja joutua pohtimaan uudelleen omaa asemaansa ja tapaansa tuottaa tietoa.

Refleksiivinen tarkastelu ei rajoitukaan vain tutkijan pohdintoihin omasta roolistaan kentällä, vaan myös siihen, miten tutkija näyttäytyy tutkittaville. Vaikka tutkija voi pohtia omia valtarakenteellisia suhteitaan, on mahdotonta täysin ennakoida, minkälaisen roolin tutkittavat hänelle määrittelevät ja millaisia tulkintoja tutkimusprosessista syntyy kentällä. Erityisesti etuoikeutetuissa asemassa olevilla henkilöillä on usein sellaisia etuoikeuksia, joita he eivät itse tunnista tai tunnistavat vain osittain. Tämä voi johtaa siihen, että tutkija saattaa tulkita tutkittavien tilanteita tai kokemuksia omien, etuoikeutettujen lähtökohtiensa kautta, vaikka hänellä ei olisikaan suoraa kokemusta niistä (ks. Pillow, 2013). Toisinaan kenttätöyssä saatetaan tulla vastaan myös yllättävältä tuntuvia tilanteita, joihin tutkija ei ole osannut varautua. Yksi tällainen oli tilanne, jossa nuori tuli kertomaan, että ei ymmärtänyt kaikkea suomenkielisestä esittelystä ja pohti, olimmeko mahdollisesti psykologeja tai poliiseja. Nämä hetket pysäyttivät pohtimaan, mitä kaikkea otamme annettuina ja itsestään selvinä etnografista kenttätöitä tehdessämme, ja mitä kaikkea jää huomaamatta, koska etnografia itsessään on tutkijalle tuttu lähestymistapa. Tällöin tutkijan on kyseenalaistettava omat ennakkokäsityksensä ja tapansa nähdä kenttä sekä tehdä tutkimusta. Tietyllä tapaa refleksiivinen ote etnografiassa voisikin kutsua tutkijan harjoittamaan jatkuvaa itsetutkiskelua ja valmiutta "nähdä uudella tapaa" myös ne tutkimuksen tekemiseen liittyvät tekijät, jotka ovat entuudestaan tuttuja tai vakiintuneita tapoja toimia (Delamont & Atkinson, 1995).

Maahanmuuttotilanteisiin nuoriin keskittyvä tutkimus nostaa esiin myös kysymyksiä toiseudesta ja toisen tuntemisesta (ks. Pillow, 2003). Koulutussosiologia tarkastelee yhteiskunnan ja koulutuksen valtasuhteita ja pyrkii tuomaan esiin myös niiden ryhmien ääniä, jotka eivät ole valtapositionissa (Moore & Mullerly, 1999). Tutkimuksen ja tutkittavan ilmiön moniäänisyyden tavoittaminen on kuitenkin haastavaa ja edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja tietoisuutta omasta asemastaan. Sosiologisessa tutkimuksessa on kritisoitu näkemystä, jonka mukaan tutkija "antaa äänen" tietyille ryhmälle, sillä tämä asettaa tutkijan valta-asemaan tutkittaviin nähden. Tällainen asetelma voi vahvistaa tutkimuksen subjektin ja objektin välistä eroa, erityisesti silloin kun tutkija ei tunnista omaa asemaansa valtasuhteissa (Pillow, 2003).

Tämän kriittisen tarkastelun myötä monet tutkijat pyrkivät asetelmiin, joissa tutkimuskohteet nähdään aktiivisina toimijoina, joiden kokemukset eivät ole tutkijan "antamia", vaan nousevat esiin heidän omista lähtökohdistaan. Samalla on kuitenkin tunnistettava tutkimuksen rajoitteet. Empiirisessä esimerkissämme pyrkimys nostaa esiin maahanmuuttotilanteiden nuorten näkemyksiä saattaa helposti johtaa siihen, että heidän kategoriastaan tulee yksioikoinen ja annettu tutkimuksen kohde. Tämä toiseuden kategorisointi voi pahimmillaan vahvistaa niitä valtasuhteita, joita

tutkimuksella pyritään tutkimaan ja kyseenalaistamaan. Samanaikaisesti tutkimus ei kuitenkaan pääse irti siitä, että tutkimusastelemaan on sisäänrakennettuna valinta kiinnittää analyttinen katse juuri maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutukseen, ja näin ollen tutkimuksen nuoret tulevat kategorisoiduksi maahanmuuttotaustaisiksi nuoriksi tutkijoiden toimesta tutkimuksen kontekstissa.

Ahmedin (2012) teoksessa *On being included* käsitellään valkoisuuden rakentamaa valta-asetelmaa, joka määrittelee normit ja mukavuusalueet, joista etuoikeutetussa asemassa olevien voi olla vaikea irtautua. Ahmedin tarkastelua voidaan soveltaa myös tutkijan asemaan: usein tutkijalla on itsestään selvä tai tietoisesti omaksuttu mukavuusalue, joka heijastaa hänen asemaansa ja siihen liittyviä etuoikeuksia. Kuten Bourdieun habitus-käsite osoittaa, suuri osa toiminnastamme ja sen taustalla olevista oletuksista on tiedostamatonta. Ahmed (2000) yhdistää Bourdieun käsitteet valkoisuuden näkymättömyyteen ja tuo esiin, kuinka "valkoisuus on näkymätöntä vain valkoisille".

Vastaavasti Ahmed nostaa esiin, että pelkkä valtakysymysten käsittely instituutioiden tasolla ilman konkreettisia toimia jää "tyhjäksi toisteluksi" ilman todellisia muutoksia. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa refleksiivisyys ei voi rajoittua pelkkään rakenteiden tunnistamiseen, vaan sen on haastettava nämä rakenteet aidosti, sillä pintapuoliseksi jäävä refleksiivisyys täyttää kyllä tieteenalan odotukset, mutta ei johda vallan purkamiseen. Refleksiivisyys ei siis voi olla pelkkää rakenteiden auki kirjoittamista; se edellyttää, että tutkija arvioi omaa toimijuuttaan ja tekee valintoja, jotka haastavat ja muuttavat valtasuhteita koko tutkimusprosessissa. Myös Pillow (2003) käsittelee tutkimuksen yhteydessä toiseuden ja toisen tuntemisen problematiikkaa erityisesti kriittisestä feministisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa toisen tuntemisen prosessi on väistämättä kytköksissä tutkijan omiin lähtökohtiin, mikä luo jännitteen, sillä tutkijan on tunnistettava omat asemansa, kokemuksensa ja ennakkoluulonsa, mutta samalla pyrittävä analyysiin, joka ylittää nämä subjektiiviset rajat. Pillow korostaa myös, että toisen tunteminen ei voi olla yksisuuntaista. Tämä haastaa tutkijan pysymään avoimena sille, ettei toisen kokemusta voi koskaan täysin ymmärtää, ja että tämä epävarmuus on osa vastuullista tutkimusprosessia.

Pohdinta: etuoikeuksia ja epämukavaa refleksiivisyyttä

Päätimme tarttua refleksiivisyyteen sen haastavuuden ja välttämättömyyden vuoksi: refleksiivisyys kutsuu tutkijan jatkuvaan itsetarkasteluun ja tutkimuksen kriittiseen arviointiin. Ymmärrämme refleksiivisyyden jatkuvana prosessina, joka vaatii tutkijalta kriittistä itsetutkiskelua ja avoimuutta oman tiedontuotannon rajoitteille. Refleksiivisyys ei tässä yhteydessä näyttäydy itsevarmana metodisena taituruutena, vaan ennemminkin haluna pohtia tutkimuksen tekoon liittyviä epämukaviakin kysymyksiä. Refleksiivisyyteen kiinnittyvä epämukavuus puolestaan muistuttaa meitä tutkimuksen perustavanlaatuisesta keskeneräisyydestä ja monimutkaisuudesta,

jossa ei ole yksinkertaisia vastauksia. Se haastaa meidät tarkastelemaan omaa rooliaamme tiedon tuottajana, kysymään, mitä omat etuoikeutemme merkitsevät siinä, miten tuotamme ja tulkitsemme tietoa.

Refleksiivinen tutkimus ei vie meitä kohti täydellistä objektiivisuutta, mutta sen sijaan se tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja haastaa ne valtarakenteet ja tiedon tuottamisen oletukset, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme tutkittavan ilmiön. Toivomme, että tällainen refleksiivinen lähestymistapa kutsuu lukijat tarkastelemaan tutkimustiedon tuottamista kriittisesti. Episteemisen etuoikeuden tunnistaminen, joka viittaa tutkijan etuoikeutettuun asemaan tietoon pääsyn, päämäärien asettamiseen ja tulkintojen määrittelyn suhteen, on olennainen osa refleksiivisyyttä. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tämä etuoikeus voi huomaamatta uusintaa valtasuhteita, ellei tutkija kriittisesti tarkastele, kuinka hänen asemansa vaikuttaa tutkimuksellisiin valintoihin ja tulkintoihin.

Epämukavuuden tunnistaminen tässä yhteydessä on tärkeää: se ei merkitse vain epävarmuuden hyväksymistä, vaan myös sen ymmärtämistä, että tutkimuksessa ei ole valmiita, helposti saavutettavia vastauksia. Kriittinen tutkimus ei koskaan tarjoa lopullisia, yksiselitteisiä vastauksia. Epävarmuutta ei kuitenkaan tule pelätä, sillä se on osa inhimillistä tutkimusprosessia, joka ei ole koskaan täydellistä eikä valmiiksi paketoitua. Refleksiivinen tutkimus ei ole täydellistä, mutta se on tärkeä askel kohti eettistä tiedon tuottamista.

Yhteenvetona esitämme kaksi havaintoa refleksiivisyyden merkityksestä. Ensinnäkin reflektiivisyys on irrottamaton osa koko tutkimusprosessia. Jos refleksiivisyys jää muodollisuudeksi, joka luo vaikutelman kriittisestä arvioinnista mutta ei analysoi avoimesti koko tutkimusprosessia, siitä tulee pinnallista ja merkityksetöntä. Aidosti refleksiivinen tutkimus ei tyydy täyttämään eettisen tutkimuksen muodollisia vaatimuksia, vaan se haastaa tutkijan kohtaamaan ja purkamaan valtarakenteita syvällisesti ja eettisesti läpi tutkimusprosessin.

Toiseksi refleksiivisyys ei pelkisty vain tarkistuslistaksi, joka täytetään kuvauksella tutkijan omasta positiosta tai taustan läpinäkyvyydestä. Pelkkä tutkijan aseman ja tutkimusprosessin avoin kuvaaminen ei yksin ole refleksiivisyyttä. Refleksiivisyys vaatii tutkijalta perusteellista pohdintaa siitä, mitä hänen asemansa merkitsee tutkimuksen tavoitteiden, prosessin ja tulkintojen kannalta. Tutkijan on kriittisesti tarkasteltava, miten hänen etuoikeutensa ja rajoituksensa vaikuttavat tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen ja mitä nämä tekijät tuottavat ja uusintavat. Näin refleksiivisyys ei ole vain tapa tunnistaa oma asema, vaan se on eettinen ja syvällinen työskentelytapa, joka haastaa tutkijaa kohtaamaan ja purkamaan valtasuhteiden vaikutuksia omassa työssään. Useinkaan nämä pohdinnat eivät tuota yksinkertaisia ratkaisuja vaan tutkijalla on tutkimusprosessin aikana erilaisia rooleja niin tutkimuskohteen sisä- kuin ulkopuolella (Yip, 2023).

Epämukava refleksiivisyys (Pillow, 2003) korostaa sellaisten kriittisten kysymysten esille tuomista, jotka voivat haastaa koko tutkimusasetelman ja tutkimuksen tekemisen tavan. Se nostaa esiin tutkijan aseman ja tutkimuksen rakenteiden luomat haavoittuvuudet ja epävarmuudet. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa tämä tar-

koittaa, että tutkijan tulee jatkuvasti arvioida omaa asemaansa, etuoikeuksiaan ja niiden vaikutusta tiedon tuottamiseen (ks. esim. Delamont & Atkinson, 1995). Tutkijan on oltava valmis mahdolliseen epämukavuuteen ja epäonnistumiseen, ja hänen on tunnustettava oman roolinsa mahdolliset vaikutukset vallan uusintajana. Näin refleksiivisyys toimii tiedonmuodostuksen ja valtasuhteiden kriittisenä perustana, joka ohjaa tutkimusta kohti eettisempää, moniulotteisempaa ja aidosti haasteita kohtaavaa tiedontuotantoa. Refleksiivisyys ei siis typisty oman position näkyväksi tekemiseen, vaan se rakentaa pohjan koulutussosiologisen tutkimuksen eettisille kysymyksille ja vallan kriittiselle tarkastelulle, auttaen tutkimusta aidosti kohtaamaan yhteiskunnallisia eriarvoisuuksia ja valtarakenteita.

Refleksiivisyyden syventäminen edellyttää myös tutkimusprosessin metodologista läpinäkyvyyttä: tutkijan on tehtävä tutkimukselliset valinnat ja niiden perustelut näkyviksi. Läpinäkyvä tutkimusprosessi auttaa nostamaan esiin ne metodologiset ja eettiset kysymykset, jotka liittyvät muun muassa aineiston keruuseen ja analyysiin. Näin refleksiivisyys kiinnittyy koko tutkimusprosessin kriittiseen arviointiin, mikä mahdollistaa valtasuhteiden kriittisen käsittelyn ja niiden vaikutusten purkamisen tutkimuksessa.

Pataian (1991, s. 150) muistuttaa siitä, että "epäeettisessä maailmassa ei voida tehdä täysin eettistä tutkimusta", mutta pyrkimys eettisyyteen on silti olennaista, vaikka eettisyyden tavoittamisessa olisi rakenteellisia rajoitteita. Näiden kriittisten näkökulmien valossa tutkijan tulisi nähdä oma asemansa osana valtasuhteiden kenttää ja olla valmis kohtaamaan epämukavia kysymyksiä, joita hänen etuoikeutensa herättävät. Tutkijan tehtävä on kysyä, mitä hänen etuoikeutensa tuottaa tutkimuksessa ja mitä valtasuhteita se edelleen rakentaa. Toisekseen tutkijan tulee tunnistaa miten käsitellä epämukavuutta, jotta sitä kohden meneminen on mahdollista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita epämukavuudessa vellomista, vaan sen kohtaamista – toisinaan hetket, jotka herättävät eniten epämukavuutta vievät tutkimusta eniten eteenpäin.

Lähteet

- Aaltonen, S., & Högbacka, R. (toim.). (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Ahmed, S. (2000). Whose counting? *Feminist Theory*, 1(1), 97–103. <https://doi.org/10.1177/14647000022229083>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Berry, K., & Clair, R. P. (2011). Contestation and opportunity in reflexivity: An introduction. *Cultural Studies ⇄ Critical Methodologies*, 11(2), 95–97. <https://doi.org/10.1177/1532708611401326>
- Coffey, A. (2005). ”Toisen” kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.), *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä* (ss. 213–223). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. SAGE Publications.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity: Essays on education and ethnography*. Hampton Press.
- Delamont, S., Atkinson, P., & Pugsley, L. (2010). The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.002>
- Eckert, J. (2020). ”Shoot! Can we restart the interview?”: Lessons from practicing ”uncomfortable reflexivity”. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–6. <https://doi.org/10.1177/1609406920963810>
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma E. (2001). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), *Handbook of ethnography* (ss. 188–203). SAGE Publications.
- Guttorm, H., Hohti, R., & Paakkari, A. (2015). ”Do the next thing”: an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 15–22. <https://doi.org/10.7577/term.1421>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *The Science Studies Reader*, 172–188.
- Högbacka, R., & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 9–31). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>

- Jia, X. (2023). Co-existing with uncomfortable reflexivity: Feminist fieldwork abroad during the pandemic. Teoksessa R. Ryan-Flood, I. Crowhurst & L. James-Hawkins (toim.), *Difficult conversations: A feminist dialogue*. (ss. 113–129). Routledge.
- Jokila, S., & Filippou, K. (2023). Scaling through the pandemic: An analysis of international students' experiences. *Policy Futures in Education*, 22(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1177/14782103231192338>
- Jones, E. (2017). Problematising and reimagining the notion of 'international student experience'. *Studies in Higher Education*, 42(5), 933–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293880>
- Kenway, J., & McLeod, J. (2004). Bourdieu's reflexive sociology and 'spaces of points of view': Whose reflexivity, which perspective?. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 525–544. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236998>
- Kokkonen, L., & Pyykkönen, M. (2015). Tutkija, tukija vai ystävä: Neuvotteluja vallasta ja luottamuksesta maahanmuuttajien haastattelututkimuksessa. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 89–114). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Korhonen, A., & Mäkinen, K. (2024). Eettiset käänteet ja kontrollit: Tutkimusetiikka ja tieteellinen julkaiseminen. *Tiede & Edistys*, 49(1–2), 4–9. <https://doi.org/10.51809/te.145776>
- Laaksonen, L. M. (2024). *Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://hdl.handle.net/10138/584979>
- Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2021). Study counselling experiences and educational routes of girls with immigrant backgrounds. Teoksessa L. Arnell & M. A. Vogell (toim.), *Living like a girl: Agency, social vulnerability and welfare measures in a European context* (ss. 147–163). Berghahn Books.
- Lahelma, E., Öhrn, E., & Weiner, G. (2021). Reflections on the emergence, history and contemporary trends in Nordic research on gender and education. Teoksessa M. Carlson, B. E. Halldorsdóttir, B. Baranovic, A.-S. Holm, S. Lappalainen & A. Spehar (toim.), *Gender and education in politics, policy and practice: Transdisciplinary perspectives* (ss. 17–33). Springer.
- Lappalainen, S. (2007). Havainnoista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 113–134). Vastapaino.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>
- Levitt, H. M., Ipekci, B., Morrill, Z., & Rizo, J. L. (2021). Intersubjective recognition as the methodological enactment of epistemic privilege: A critical basis for consensus and intersubjective confirmation procedures. *Qualitative Psychology*, 8(3), 407–427. <https://doi.org/10.1037/qup0000206>

- Lipura, S. J., & Collins, F. L. (2020). Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: a critical agenda for international student mobilities research. *Globalisation, Societies and Education*, 18(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1711710>
- Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2021). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: a systematic literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1243–1263. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532>
- Luthra, L., & Platt, L. (2016). Elite or middling? International students and migrant diversification. *Ethnicities*, 16(2), 316–344. <https://doi.org/10.1177/1468796815616155>
- Maton, K. (2003). Reflexivity, relationism, & research: Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space and Culture*, 6(1), 52–65. <https://doi.org/10.1177/1206331202238962>
- Mietola, R., Berg, P., Hakala, K., Lahelma, E., Lappalainen, S., Salo, U. M., & Tolonen, T. (2016). Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus*, 34(1), 4–17.
- Milligan, L. (2014). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Moore, R., & Mullerly, J. (1999). The discourse of “voice” and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189–206. <https://doi.org/10.1080/0142569995407>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2016). What is caring research? Teoksessa S. Uusiautti, K. Määttä (toim.), *The basics of caring research. Bold visions in educational research* (ss. 3–18). SensePublishers.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523>
- Patai, D. (1991). U.S. academics and third world women: Is ethical research possible? Teoksessa S. Berger Gluck & D. Patai (toim.), *Women's words: The feminist practice of oral history* (ss. 137–153). Routledge.
- Pillow, W. (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. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Pillow, W. S. (2015). Reflexivity as interpretation and genealogy in research. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 15(6), 419–434. <https://doi.org/10.1177/1532708615615605>
- Rankl, F., Johnson, G. A., & Vindrola-Padros, C. (2021). Examining what we know in relation to how we know it: A team-based reflexivity model for rapid qualitative health research. *Qualitative Health Research*, 31(7), 1358–1370. <https://doi.org/10.1177/1049732321998062>

- Salo, U.-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto.
- Sousa, B. J., & Clark, A. M. (2019). The ubiquity and invisibility of research failures: A call to share more. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–3. <https://doi.org/10.1177/1609406919846977>
- Spivak, G. C. (1993). “Can the subaltern speak?” Teoksessa L. Chrisman & P. Williams (toim.), *Colonial discourse and postcolonial theory: A reader* (ss. 66–111). Columbia University Press.
- Sweet, P. L. (2020). Who knows? Reflexivity in feminist standpoint theory and Bourdieu. *Gender and Society*, 34(6), 922–950. <https://doi.org/10.1177/0891243220966600>
- St. Pierre E. A., & Pillow W. S. (2000). *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. Routledge.
- Wacquant, L. J., & Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Wright, M. F. (2024). Staring out my window: Reflexivity and relationality in research in a Covid-19 world. *Possibility Studies and Society*, 3(1) 78–93. <https://doi.org/10.1177/27538699241273735>
- Yip, S. Y. (2023). Positionality and reflexivity: Negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research and Method in Education*, 47(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.226637>