

**“Vaikka hälyttävää rasismia ei luokallamme olekaan” -
Luokanopettajien diskursseja rasismista kouluyhteisöissä**
Tiia Lahtinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lahtinen, Tiia. 2024. "Vaikka hälyttävää rasismia ei luokallamme olekaan" - Luokanopettajien diskursseja rasismista kouluyhteisöissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 55 sivua.

Rasismi on läsnä eri tavoin suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän vuoksi opettajat tarvitsevat enenevässä määrin työkaluja rasismin ja rasististen tilanteiden kohtaamiseen kouluissa. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kielentämisen ja merkityksellistämisen tapoja rasismista kouluissa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten opettajat positioivat itsensä niissä tilanteissa, joissa he kohtaavat rasismia.

Tutkimus on toteutettu toimeksiantona Yhteiset Lapsemme ry -järjestölle. Aineisto koostuu 105 luokanopettajan vastauksista antirasismikoulutuksen alkukartoituskyselyyn. Koulutus oli järjestetty yhteistyössä Yhteiset Lapsemme ry:n ja Koulutus Elämään Säätiön kanssa. Kyselylomakkeen vastauksia analysoitiin kriittisen diskurssianalyysin avulla, joka soveltuu hyvin vallan ja epätasa-arvoisuuden tarkasteluun.

Analyysin perusteella aineistosta löydettiin kolme erilaista diskurssia rasismiin liittyen. Nämä olivat rasismin kohtaamisen diskurssi, rasismin kieltämisen diskurssi sekä rasismin etäännyttämisen diskurssi. Opettajien toimijuuden diskursseja tarkastellaan suhteessa näihin kolmeen päädiskurssiin. Rasismin kohtaamisen diskurssissa opettajat kielentävät rasismin erityisesti konkreettisiksi ja näkyviksi teoiksi kouluissa. Kieltämisen diskurssissa rasismia ei nähdä osana omaa luokkaa tai kouluyhteisöä. Etäännyttämisen diskurssissa rasismi positioidaan pääsääntöisesti kahden oppilaan välille.

Asiasanat: antirasismi, kouluyhteisö, rasismi, toimijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 RASISMIN MÄÄRITELMÄ	7
2.1 Rotu ja rodullistaminen.....	7
2.2 Rasismin eri muodot.....	9
2.3 Rasismi Suomessa	10
3 ANTIRASISMI JA OPETTAJIEN TOIMIJUUS.....	13
3.1 Antirasismien määritelmä	13
3.2 Opettajien toimijuus	14
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
5.1 Tutkimuskonteksti	20
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	21
5.3 Aineiston analyysi	21
5.4 Eettiset ratkaisut.....	27
6 OPETTAJIEN DISKURSSEJA RASISMISTA.....	29
6.1 Rasismin kohtaamisen diskurssi	30
6.2 Rasismin kieltämisen diskurssi.....	33
6.3 Rasismin etäännyttämisen diskurssi.....	35
7 POHDINTA.....	37
7.1 Tulosten tarkastelu	37
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	42
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	44

LÄHTEET	45
LIITTEET.....	53

1 JOHDANTO

Suomi on rasismissaan Euroopan kärkeä (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA] 2018; FRA 2022; Puuronen 2011). Samanaikaisesti maa on useina vuosina peräkkäin julistettu tutkimuksissa maailman onnellisimmaksi. Tämä vastakkainasettelu osoittaa, että todellisuus näyttäytyy hyvin erilaisena ei-valkoisille ja valkoisille ihmisille. (Alemanji 2021, 206.) Suomessa on ollut historian saatossa vallalla puhetapa, jonka myötä maa on näyttäytynyt todellisuudesta poiketen yksikulttuurisena ja homogeenisenä (Helakorpi, Hummelstedt-Djedou, Juva & Mikander 2017; Manninen & Tarnanen 2019). Keskustelu rasismista on lisääntynyt viime vuosina, mutta keskustelun ollessa niin tuoretta, on ilmiötä koskeva sanasto vielä suhteellisen kapeaa (Häkkinen & Salasuo 2015, 143). Viime vuosina populistiset, maahanmuuttovastaiset diskurssit ovat yleistyneet ympäri Eurooppaa (Sommier & Roiha 2018). Myös Suomessa kesän 2023 aikana käydyt keskustelut rasismista politiikan kentällä osoittavat, että vaikka rasismi halutaan usein nähdä historiaan kuuluvana ilmiönä, on se kuitenkin edelleen vahvasti kietoutunut yhteiskunnan rakenteisiin ja ihmisten ajattelutapoihin.

Koska koulut ovat osa yhteiskuntaa ja heijastelevat sen rakenteita, ilmenevät rassistiset ajatusmallit myös kouluissa (Alemanji 2021, 206). Oikeusministeriön esiselvityksen mukaan rasismia esiintyy kaikilla koulutusasteilla. Selvityksen mukaan rassististen rakenteiden käsittely osana koululaitosta vaikuttaa olevan haastavaa, vaikka rakenteellinen eriarvoisuus onkin selkeää. (Artemjeff & Sheikh 2023, 24.) Aikaisemmat tutkimukset myös osoittavat, että opettajat eivät aina tunnista rasismia koulussa, vaan saattavat vähätellä tai jopa kieltää rasismin olemassaolon tai selittää sitä joillain muilla tekijöillä (Souto 2011; Zacheus ym. 2017). Suomalaisessa peruskoulussa yhdenvertaisuutta on käsitelty paljon monikulttuurisen viitekehyksen läpi. Ahmedin ja Eidin (2018, 90) mukaan tämä ei ole kuitenkaan riittävä keino taata yhdenvertaisuutta koulumaailmassa. Monikulttuurinen viitekehys tarjoaa kriitikittömän tavan katsoa yhdenvertaisuutta. Siinä

kaikki yhteisöt ja ihmiset kielennetään diskurssien avulla samalle viivalle yhteiskunnassa, vaikka näin ei tosiasiasa ole. Tämän taustalla vaikuttanee ajatusmalli, jossa suomalainen yhteiskunta, ja erityisesti suomalainen koulujärjestelmä, nähdään paikkana, jossa kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet tasa-arvoiseen kohteluun (Oikarinen-Jabai 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien kielentämisen ja merkityksellistämisen tapoja liittyen rasismiin kouluissa. Lisäksi tarkastelen sitä, miten opettajat positioivat itsensä suhteessa rasistisiin tilanteisiin kouluissa. Tutkimusaineisto koostuu luokanopettajien vastauksista antirasismikoulutuksen alkukartoituskyselyyn, joka järjestettiin yhteistyössä Yhteiset Lapsemme ry:n ja Koulutus Elämään Säätiön kanssa. Kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään kielenkäytön ja vallan suhteisiin, kielenkäytön ideologisuuteen sekä sen suhteeseen sosiokulttuuriseen muutokseen (Solin 2012). Kriittisen diskurssianalyysin perinteen mukaisesti analysoin tutkielmassa kriittisesti opettajien puhetapoja rasismista sekä niiden kytkeytymistä laajempiin yhteiskunnallisiin, eriarvoistaviin rakenteisiin ja laajempiin diskursseihin. Tutkijana minulla on pyrkimys purkaa ja tehdä näkyväksi näitä usein piiloisia tapoja suhtautua rasismiin ja rasistisiin tilanteisiin.

Tutkimuksessa käsittän diskurssin kieleksi, joka heijastaa sosiaalista järjestystä ja samalla luo sitä sekä muovaa yksilön vuorovaikutusta yhteisöjen kanssa (Heikkinen 2012). Diskursseihin liittyy aina vallankäyttöä. Niiden avulla luodaan esimerkiksi representaatiota, identiteettejä sekä ideologioita. (Pynnönen 2013.) Täten kieli, jota diskurssit välittävät ei ole koskaan neutraalia, vaan sillä on aina seurauksia. Kielentäminen vaikuttaa jatkuvasti siihen, millaiseksi sosiaalinen todellisuus rakentuu, sillä kieli ei ainoastaan heijasta todellisuutta, vaan myös tuottaa sitä. (Potinkara, Raippalinna & Turunen 2022.) Kriittisen diskurssianalyysin avulla voidaan tarkastella siis sitä, miten valtaa ja epätasa-arvoisuutta synnytetään ja pidetään yllä (Pynnönen 2013).

2 RASISMIN MÄÄRITELMÄ

Rasismi on herkkä tutkimusaihe, joka pakenee selkeärajaista määrittelyä ja yksimielisiä kannanottoja (Häkkinen & Salasuo 2015, 136). Määritelmä riippuu myös määrittelijän asemasta yhteiskunnassa. Valtaväestöön kuuluvan tutkijan ei välttämättä ole mahdollista määritellä rasismia niin, että määritelmä tavoittaa myös vähemmistöjen ajatukset ja kokemukset ilmiöstä. (Puuronen 2011, 53.) Alemanji (2016, 12) huomauttaa myös, että kyseessä on hyvin monitahoinen ilmiö, joka on punoutunut jokapäiväiseen elämäämme, eikä mikään siitä muodostettu määritelmä ole täysin holistinen tai vailla rajoituksia. Tästä huolimatta rasismille on pyritty luomaan määritelmiä, jotka ottavat huomioon kaikki sen eri ulottuvuudet. Yhteistä näille määritelmille on se, että rasismiin nähdään tuottavan ja oikeuttavan ihmisryhmien välistä eriarvoisuutta, alistamista ja epätasa-arvoisia osallistumis- ja elinmahdollisuuksia (Souto 2011, 24).

2.1 Rotu ja rodullistaminen

Rasistinen ajattelu pohjaa ajatukseen siitä, että ihmisissä on piirteitä, esimerkiksi geneettisiä tai historiaan liittyviä, jotka luovat perustavanlaatuisia eroja heidän välilleen (Lentin 2020, 5). Tähän puhetapaan liitettynä rodun käsite nähdään ennen kaikkea biologisena ominaisuutena. Kriittisessä rodun ja valkoisuuden tutkimuksessa rotu ymmärretään kuitenkin sosiaalisesti rakennetuksi käsitteeksi, jonka avulla tuotetaan valtasuhteita, joita ei voida selittää muiden luokittelujen avulla (Keskinen, Mkwesha & Seikkula 2021, 51). Ajatus sosiaalisesti rakentuneesta todellisuudesta liittyy myös kriittisen diskurssintutkimuksen ajatukseen, jossa yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja valtarakennelmien nähdään rakentuvan sosiaalisesti kielen avulla (Solin 2012). Tätä sosiaalista todellisuutta voidaan purkaa vain tekemällä kyseistä kielenkäyttöä näkyväksi, mikä on diskurssianalyysin ydinajatus.

Rodun käsite perustuu ihonvärin tai esimerkiksi uskonnon pohjalta tapahtuvaan toiseuttamiseen. Se on historian ja sosiaalisen luokittelun tuotos. (Alemanji 2016, 7.) Ball, Steffens ja Niedlich (2022) toteavat, että rodun käsite on olemassa vain sen vuoksi, että on käytöstä, joka ylläpitää sitä. Racistisen historiansa vuoksi sanaa *rotu* on kuitenkin pyritty välttämään. Suomen kontekstissa on sen sijaan käytetty esimerkiksi sanaa *etnisyys*. Tämä on kuitenkin ongelmallista, sillä se hankaloittaa rasismien käsittelyä historiallisena ja rakenteellisena ilmiönä. (Helakorpi ym. 2017.) Siinä missä rodun käsitteellä on aiemmin viitattu biologiaan, etnisyyden käsite liittyy kulttuuriin. Yksilön etnisyys voidaan määritellä esimerkiksi kielen, kulttuurin tai tapojen perusteella. (Pietikäinen 2002.) Andreassen ja Ahmed-Andresen (2014) kuitenkin huomauttavat, että etnisyyden käsitteen avulla luodaan usein myös toiseutta. Heidän mukaansa yksilöä ei voida koskaan nähdä niin sanotusti normaalina, valtavirtaan kuuluvana, mikäli hänet nostetaan jatkuvasti esille etnisyytensä kautta.

Asioita on voitava nimetä rasismiksi, jotta niitä voitaisiin tutkia ja jotta niistä voitaisiin puhua (Rastas 2005). Lentin (2020, 21) tuo esille, että rodun käsitteestä vaikeneminen on antanut tilaa ajatukselle biologisesta rodusta, joka on saanut uudenlaista kannatusta innokkaiden valkoisen ylivallan kannattajien myötä. Se, että emme puhu rodusta hyödyttää vain niitä ihmisiä, jotka eivät joudu rasismien kohteeksi (Lentin 2020, 5). Kriittisen rodun tutkimuksessa nähdäänkin, että rodun käsitteen käyttäminen ei tuo takaisin jotakin jo taakse jätettyä, vaan se mahdollistaa kriittisen tarkastelun sekä valtasuhteiden purkamisen (Helakorpi ym. 2017). Lisäksi rodusta opetettaessa, olisi tärkeää keskittyä enemmän siihen, mitä rotu saa aikaan, kuin siihen mitä se on. Tällöin keskustelussa päästäisiin yksilötasolta kohti yhteiskunnallista tasoa. (Alemanji 2016, 58.)

Rodullistamisella taas viitataan prosessiin, jonka avulla ajatukset rodusta ja siihen liittyvistä hierarkkisista asetelmista rakentuvat osaksi yhteiskunnallista todellisuutta (Keskinen ym. 2021, 56). Rodullistamisen prosessissa ihmiset jaetaan

ulkoisten tai kulttuuristen ominaisuuksien perusteella toisistaan erottuviin ryhmiin. Rodullistaminen on rasismien ennakkoehto, sillä mikäli ihmisiä ei jaettaisi ryhmiin, olisi myös erojen ja hierarkian rakentaminen mahdotonta. (Puuronen 2011, 269.) Rasismi on rodun ja rodullistamisen kautta muodostunut valtarakenne. Sen taustalla on kuvitelma siitä, että maailma on helposti jaettavissa ryhmiin tavalla, joka mahdollistaa kyseisten ryhmien arvottamisen. Rasisti olettaa lähtökohtaisesti tiettyjen ryhmien olevan niin yhtenäisiä, että niiden jäseniin voidaan suhtautua ryhmän jäsenyyden kautta. (Zacheus ym. 2017, 4.)

2.2 Rasismien eri muodot

Keskisen ja muiden (2021, 56–57) mukaan tutkimuksissa puhutaan usein rasismeista monikossa, sillä kyseessä on moniulotteinen ilmiö, joka ilmenee eri tavoin eri yhteyksissä. Heidän määritelmänsä mukaan rasismi voidaan jakaa rakenteelliseen rasismiin, kulttuurissa esiintyvään rasismiin sekä arjen rasismiin.

Rakenteellisella rasismilla tarkoitetaan rasismia, jota esiintyy erilaisten instituutioiden käytännöissä ja yhteiskunnan rakenteissa. Rakenteellisessa rasismissa normit ja käytännöt asettavat jotkut etniset, rodulliset tai kulttuuriset ryhmät toisia heikompaan asemaan (Zacheus ym. 2017, 5). Se voi olla usein tiedostamatonta ja ilmetä näennäisen neutraaleina käytäntöinä, mukaan luettuna kielenkäyttö, jotka kuitenkin asettavat ihmisiä eriarvoiseen asemaan yhteiskunnassa (Artemjeff & Sheikh 2023, 21). Kulttuurissa esiintyvällä rasismilla taas viitataan hierarkisiin erotteluihin merkityksenannossa ja representaatiossa, joita löytyy esimerkiksi mediasta ja taiteesta. Se voi näkyä esimerkiksi rodullistavissa kuvauksissa sisältävissä lauluissa tai vitseissä, jotka tuottavat ja ylläpitävät rasistista valtajärjestelmää. (Keskinen ym. 2021, 56–57.) Arjen rasismi viittaa rasismiin, joka rakentuu arkisissa kohtaamisissa tehdyissä tulkinnoissa ja niistä kertovassa puheessa ja toiminnassa (Seikkula & Hortelano 2021, 149). Siinä korostuvat toistuvuus, totunnaisuus ja kyseenalaistamattomuus. Tätä kautta rasismi näyttäytyy valtaryhmälle normaalina ja yleisesti hyväksyttävänä (Essed 1991).

Jones (2000) on jakanut rasismiin seuraaviin tasoihin: yksilötason rasismi, sisäistetty rasismi ja institutionaalinen rasismi. Yksilötason rasismilla on paljon yhteistä arkipäivän rasismiin kanssa. Se viittaa niihin rasismiin muotoihin, joita yleensä ajatellaan, kun puhutaan rasismista. Sisäistetty rasismi taas on erityisen tärkeää niiden yksilöiden näkökulmasta, jotka kokevat rasismia. Sillä tarkoitetaan rasismiin sisäistettyä vaikutusta siihen, kuinka rasismia kohtaavat henkilöt näkevät itsensä. Institutionaalilla rasismilla taas on yhteys rakenteellisen rasismiin käsitteeseen. Siihen liittyy erityisesti rasismiin historiallisuus ja normatiivisuus (Jones 2000). Tätä normatiivisuutta luodaan osaltaan yhteiskunnallisten diskurssien avulla. Jones (2000) korostaa, että institutionaalinen rasismi on kaikkein merkittävin rasismiin muodoista, sillä se vaikuttaa kaiken taustalla myös muihin muotoihin. Hänen mukaansa vaikuttamalla institutionaaliseen rasismiin, myös muut rasismiin muodot voivat ajan myötä kadota.

Koska rasismi on niin monitahoinen ilmiö, ovat sen monenlaiset tulkinnatkin tärkeitä täydentäessä toisiaan. Tässä tutkimuksessa erityisen lähelle tulee Keskinen ja muiden (2021) määrittely rasismista rakenteellisena, kulttuurissa sekä arjessa esiintyvänä ilmiönä. Kyseisessä määrittelyssä on otettu huomioon suomalainen konteksti, johon tämä tutkimus sijoittuu. Peilaan tätä rasismiin eri muotoihin pohjaavaa jaottelua vasten sitä, millaisia diskursseja eli merkityksellistämisen ja kielentämisen tapoja opettajat käyttävät kuvatessaan rasismia kouluyhteisöissään.

2.3 Rasismi Suomessa

Suomen kontekstissa rasismiin liittyy tietynlaisia erityispiirteitä. Julkisella rasismikeskustelulla ei ole pitkiä perinteitä, ja ilmiötä koskeva sanasto on vielä suhteellisen kapeaa ja häilyvää (Häkkinen & Salasuo 2015, 143). Lisäksi Suomessa elää vahvasti itsestänselvyytenä pidetty narratiivi maasta, joka on ”historiaallisesti, kulttuurisesti ja kielellisesti homogeeninen”. Tätä taustaa vasten koulujen

monikulttuurisuus näyttäytyy uutena, nykyaikaan liittyvänä ilmiönä, vaikka todellisuudessa monikulttuurisuutta on ollut Suomessa aina. (Helakorpi ym. 2017.) Saamelaiset polveutuvat niistä ihmisistä, jotka asuttivat Pohjois-Fennoskandiaa heti jääkauden jälkeen noin 10 000 vuotta sitten (Lehtola 2005, 303). Romaneja on asunut Suomen alueella jo noin 500 vuotta. Näiden ryhmien lisäksi Suomen vanhoihin vähemmistöihin luetaan ainakin suomenruotsalaiset, tataarit, juutalaiset, karjalaiset sekä Suomeen 1800- ja 1900-luvuilla muuttaneet venäläiset ja heidän jälkeläisensä. (Romanit.fi.)

Pitkän, jaetun historian vuoksi Suomessa painottuvat myös tietynlaiset rasismimuodot. Esimerkiksi venäläisten ja saamelaisten kohtaamalla rasismilla on pitkä historia (Puuronen 2011, 71, 111). Venäläisvastainen rasismi tuo esille sen, ettei rasismi välttämättä liity ruumiillisiin piirteisiin. Olenaisia ovat olemuksellistavat ja hierarkkisoivat oletukset ryhmästä, johon se kohdistuu. (Keskinen ym. 2021, 58.) Suomi on saanut moitteita romaneihin liittyvään syrjintään liittyen kansainvälisiltä, ihmisoikeuksia valvovilta elimiltä (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2023). Helakorpi (2020) tuo esille, että ongelmat romanivähemmistöjen peruskoulutukseen liittyen paikannetaan romaneihin, sen sijaan, että keskiöön nostettaisiin kouluinstituutioiden rakenteet, rakenteellinen syrjintä tai rasismi. Kaiken kaikkiaan suomalaisessa kontekstissa valkoisuutta ja suomalaisuutta kansallisenä ominaisuutena pidetään itsestänselvyytenä (Oikarinen-Jabai 2014).

Manninen ja Tarnanen (2019) tuovat esille, että vaikka heidän artikkelissaan käsitellään monimuotoisuutta maahanmuuton yhteydessä, eivät he oleta, että kouluyhteisö olisi ollut ennen maahanmuuttoa yhtenäinen ja yksikulttuurinen. Suomen monikulttuurinen historia ei ole myöskään näkyvillä historian oppikirjoissa. Tämä vahvistaa kuvaa yksikulttuurisesta Suomesta. (Kohvakka 2023.) Historian opetuksessa vähemmistöjen käsittely koetaan marginaalisena ja arkaluontoisena (Hakoköngäs, Sakki, Pirttilä-Backman, Kello & Salapuro 2019). Näennäisen ho-

mogeenisen käsityksen vuoksi normista poikkeavat nimetään usein maahanmuuttajiksi riippumatta siitä, ovatko he sitä vai eivät (Artemjeff & Sheikh 2023, 25).

Tänäkin päivänä rasismien havaitsemista ja siihen puuttumista vaikeuttaa se, että ajattelemme olevamme jo edelläkävijöitä tasa-arvossa, sosiaalisessa oikeudenmukaisuudessa ja demokratiassa. Suomi nähdään myös irrallisena muun Euroopan kolonialistisesta historiasta. (Alemanji & Mafi 2018.) Tällöin rasismien tunnistaminen, sen historia mukaan luettuna, on huomattavasti vaikeampaa. Todellisuudessa Suomi on ollut toistuvasti eurooppalaisessa vertailussa kärkipäässä rasismissaan (FRA 2018; FRA 2023). Suomen tapauksessa raportoitiin erityisesti rasistista häirintää, rasistista väkivaltaa, rasismia koulutuksessa, työmaailmassa sekä terveydenhuollossa (FRA 2023). Maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat raportoineet erityisesti rasismia, joka näyttäytyy sanallisena pilkantekona ja jonka välineinä käytetään uskontoa, kulttuuria ja kieltä (Zacheus ym. 2017). Rasistiset tilanteet tunnistetaan yleensä vain poikkeuksina ja yhteiskunnan marginaalien ongelmana, eikä laajempaan ilmiönä (Alemanji & Mafi 2018; Alemanji 2021). Tämä vaikeuttaa arkipäivän rasististen tilanteiden kohtaamista.

3 ANTIRASISMI JA OPETTAJIEN TOIMIJUUS

3.1 Antirasismien määritelmä

Antirasismilla on useita ulottuvuuksia. Se on pedagogisen päämäärän lisäksi myös poliittinen strategia, jolloin se ulottuu laajemminkin koulutusinstituutioiden ulkopuolelle (Alemanji 2016). Antirasismi pohjaa ajatukseen universalismista, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja heillä tulisi olla yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet. Antirasismi on kehittynyt ajan saatossa eri tavoilla eri kulttuureissa. Länsimaisissa valtioissa ajatus vahvistui toisen maailmansodan jälkeen, jolloin ajattelutapa muuttui kohti rasismien kollektiivista tuomitsemista. (Bonnet 2000.)

Kuten rasismia, myös antirasismia voidaan määritellä eri tavoin sen mukaan, mihin antirasistinen toiminta kohdistuu. Arkipäivän antirasismilla tarkoitetaan yksittäisen ihmisen arjen tekoja, esimerkiksi rasistiseen huuteluun puuttumista. Erityisesti asenteisiin vaikuttamiseen keskittyvää toimintaa kutsutaan psykologiseksi antirasismiksi. Institutionaaliseksi antirasismiksi taas kutsutaan erilaisiin instituutioihin liittyvää rasisminvastaista työtä. (Keskinen ym. 2021, 58–59.) Alemanji ja Seikkula (2018, 179–181) toteavat antirasismien olevan vaiheittaista ja proaktiivista pyrkimystä kaikenlaista rasismia vastaan. Tärkeää antirasistisessa koulutuksessa olisi, että ihmiset tulisivat tietoisiksi olemassa olevista rakenteista ja diskursseista sekä siitä, kuinka ne vaikuttavat ne vaikuttavat ihmisiin eri tavoilla. Erityisesti koulukontekstissa opettajien olisi tärkeää oppia tunnistamaan valtarakenteita (Alemanji & Mafi 2018).

Antirasistiset diskurssit ja toimet eroavat maittäin sen mukaan, millaisia niiden historia ja poliittinen tilanne ovat (Alemanji 2016, 52). Suomen kontekstissa yhdenvertaisuutta on pyritty edistämään monikulttuurisuuskasvatuksen avulla, joka on usein kohdistettu maahanmuuttajaoppilaisiin (Hummelstedt 2022). Souton (2011) mukaan kouluissa rasismiin liittyvät kysymykset ja sen seuraukset

peittyvät diskurssin alle, jossa nämä kysymykset lakaistaan näennäisesti neutraalin puheen alle kulttuurisista eroista. Hummelstedt (2022) toteaa, että edistääkseen sosiaalista oikeudenmukaisuutta, kasvatusta tulisi julistaa selkeästi antirasistiseksi. Monikulttuurisuuskasvatuksen käsite voidaan nähdä ongelmallisena juuri siksi, että siitä ei selkeästi käy ilmi, että se pitää sisällään taistelun tasa-arvon puolesta. (Hummelstedt 2022.) Antirasismi-termiin taas sisältyy itsessään myös rasismin olemassaolon tiedostaminen (Alemanji 2016).

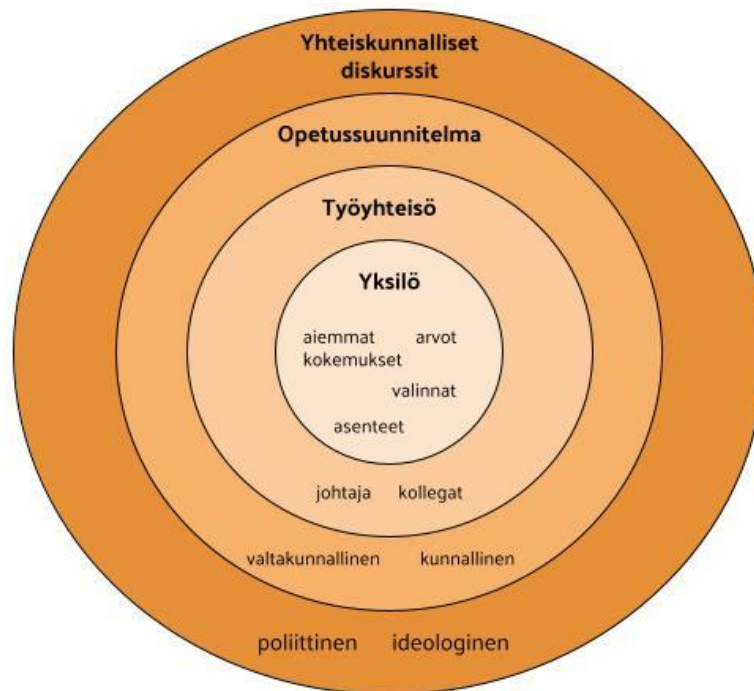
Toteutuakseen antirasismi vaatii taustalleen uudistuneita, sinnikkäitä ja historian pohjalta konkretisoituja interventioita, jotka rikkovat rasismia toistuvuutta (Goldberg 2015, 163). Mikäli antirasistinen koulutus ei pyri tarkastelemaan kriittisesti valtasuhteita ja perinteitä, voi se päätyä uusintamaan rasismia (Alemanji & Mafi 2018). Tämä voi osoittautua haastavaksi tehtäväksi erilaisten instituutioiden tasolla. Alemanji (2021, 212) toteaa, että Suomessa instituutioiden tavoite on usein näyttää monimuotoisilta sen sijaan, että ne pyrkisivät olemaan sitä. Keskinen ja muut (2021, 59) tuovat myös esille, että rasisminvastaisuuteen liittyy toisinaan tietynlaista ulkokultaisuutta tai performatiivisuutta. Tämä voi johtaa tilanteisiin, joissa instituutiot julistavat ulospäin omaa yhdenvertaisuuttaan, mutta eivät kuitenkaan todellisuudessa toimi antirasististen tavoitteiden edistämiseksi.

3.2 Opettajien toimijuus

Opettajalla on työssään paljon valtaa päättää, millaista kasvatusta hänen luokassaan on (ks. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Omalla toimijuudellaan opettaja voi vaikuttaa oppilaisiin, kollegoihin ja koko kouluyhteisöön. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2013) vertailivat tutkimuksessaan eri lähestymistapoja ammatilliseen toimijuuteen ja ehdottavat, että toimijuus tulisi määrittellä yksilökeskeisestä, sosiokulttuurisesta sekä elinikäistä oppimista painottavasta näkökulmasta. Nämä eri toimijuuden tasot ovat esillä alla olevassa kuviossa.

Kuvio 1

Opettajien toimijuuden tasot



Eteläpellon ja muiden (2013) mukaan sosiokulttuurinen ulottuvuus korostuu siinä, että toimijuutta harjoitetaan aina tiettyjen sosiokulttuuristen rajoitteiden ja resurssien sisällä. Tärkeää on myös, että ammatillista toimijuutta tarkastellaan elinikäisen oppimisen ja kehittymisen kautta muuttuvana ominaisuutena. Tähän sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen liittyvät kuvion kolme ulointa kehää: työyhteisö, opetussuunnitelma ja yhteiskunnalliset diskurssit. Kaikkein uloimmalla kehällä opettajien toimijuuden taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset, poliittiset ja ideologiset diskurssit. Nämä kaikki ovat jatkuvasti läsnä yhteiskunnassa, myös esimerkiksi opetussuunnitelman luomisessa, sillä sekään ei synny vapaana ympäröivän yhteiskunnan vaikutteista.

Toisiksi ulommaisella tasolla toimijuuteen vaikuttaa sen hetkinen opetussuunnitelma. Rasismin käsittely kansallisessa opetussuunnitelmassa on hyvin vähäistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei mainita termiä antirasismi kertaakaan. Toimintakulttuuriin liittyen korostetaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa ja mainitaan myös, että rasismiin täytyy puuttua. Alemanji (2016) huomauttaa kuitenkin, että maininta siitä, ettei rasismia hyväksytä ei riitä. Tarvitaan myös vastauksia kysymyksiin, miten ja miksi. Muutosta on kuitenkin tapahtunut vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, jossa rasismia ei mainittu, vaan puhuttiin ainoastaan suvaitsevaisuudesta (Suurpää 2005). Suvaitsevaisuus-termin ongelma liittyy sen sisältämään valta-asetelmaan. Aina on joku, joka on ylempänä ja suvaitsee toista, valtahierarkiassa alempana olevaa. Suvaitseminen tarkoittaa siis lopulta sellaisen asian sallimista, jota pitää jollain tavalla vähemmän hyvänä. (Aira-raksinen & Gylling 2020.)

Työyhteisön tasolla opettajien toimijuuteen vaikuttavat erityisesti koulun johtaminen sekä työyhteisö. Sekä Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [KARVI] (2015) että Manninen, Hökkä, Tarnanen ja Vähäsantanen (2022) korostavat johtamisen merkitystä kouluyhteisöissä. KARVI (2015) suosittaa, että kulttuurinen monimuotoisuus, monikielisyys sekä kielitietoisuuden kehittäminen tulee vakiinnuttaa osaksi koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria. Heidän mukaansa tässä kehittämistyössä on paljon kyse pedagogisista ratkaisuista sekä eettisestä johtamisesta. Manninen ja muut (2022) taas toteavat, että opettajien toimijuuden kannalta rehtorin rooli on keskeinen. Rehtori voi olla niin rajoite kuin resurssi.

Työyhteisö vaikuttaa yksilön toimijuuteen myös muutoin kuin johtamisen osalta. Työyhteisön ilmapiirillä on huomattava vaikutus erityisesti uusien luokanopettajien ammatillisen toimijuuden muodostumisessa (Fornaciari & Männistö 2017). Työyhteisössä voi nousta esiin avainhenkilöitä, jotka ottavat vastuuta koulun kehittämisestä. Haasteena on se, että tällaisessa tilanteessa kehittäminen

jää helposti yhden henkilön harteille. Opettajien autonomia on yhteydessä toimijuuteen ja tulee osaltaan ylläpitäneeksi työmäärän epätasaista jakautumista. (Manninen ym. 2022.)

Yksilöllisellä tasolla toimijuus näkyy erityisesti niissä hetkissä, kun yksilöt vaikuttavat, tekevät valintoja ja asennoituvat työhönsä tai ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto ym. 2013). Manninen ja muut (2022) taas käsittävät toimijuuden ennemminkin käyttäytymisenä ja tietoisien valintojen tekemisenä kuin yksilön ominaisuutena. Heidän mukaansa erityisesti opettajien ammatilliseen toimijuuteen kytkeytyy yksilöllinen tausta sekä työpaikan sosiaalinen ympäristö.

Yksilön tasolla toimijuuteen vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset (Manninen ym. 2022), ammatillinen identiteetti ja osaaminen (Eteläpelto ym. 2013) sekä koulutus ja jopa sukupuoli (Kimanen, Alisaari & Kallioniemi 2019). Kimasen, Alisaaren ja Kallioniemen (2019) mukaan sukupuolten välillä löydettiin eroja siinä, kuinka he vahvistavat oppilaiden identiteettejä opetuksessa. Naisille identiteettien vahvistaminen oli oleellisempaa kuin miehille. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että myös niille, jotka olivat saaneet koulutusta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyen, identiteettien vahvistaminen oli tärkeämpää. Lisäksi yksilöllisellä tasolla toimijuuteen vaikuttaa opettajan käsitys opettajana olemisesta (Juutilainen 2023). Tämä taas liittyy siihen, näkevätkö opettajat itsensä yhteiskunnallisen muutoksen edistäjinä vai eivät. Tämä opettajien yhteiskuntasuhde on osa heidän toimijuuttaan (Fornaciari & Männistö 2017).

Kaikkeen toimijuuteen kytkeytyy myös vallan käsite. Kyse on lopulta siitä, kuka saa toimia. Parhaimmillaan ammatillinen toimijuus voi näyttäytyä yksilön luovina aloitteina ja ehdotuksina työn käytäntöjen edistämiseksi. Yksilöt käyttävät toimijuuttaan myös niissä hetkissä, kun he kokevat vaikeutta sopeutua ehdotettuihin muutoksiin tai silloin, kun he tiedostamattaankin pitävät yllä vanhoja toimintatapoja tai diskursseja (Eteläpelto ym. 2013.) Tällä opettajien yksilöllisellä

toimijuudella on vaikutusta myös rasismin ilmenemiseen kouluissa, sillä opettajat voivat toimijuutensa kautta ylläpitää huomaamattakin toimintaa, joka mahdollistaa rasismin olemassaolon.

Antirasismien toteuttaminen vaatii sitä, että myös poliittisesti haastaviin ja arkoihin aiheisiin voidaan tarttua, pystytään keskustelemaan eroista ja antamaan tilaa vaihtoehtoisille näkemyksille (Souto 2011, 199). Tämä voi kuitenkin usein olla käytännössä haastavaa. Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 24) toteavat kärjistäen, että ”erilaisten kulttuurien olemassaolo ja yhteiselo esitetään myönteisenä asiana, kunhan valtakulttuuria ei vaadita muuttumaan.” Juuri tätä valtakulttuurin muutosta antirasismien ottaminen aktiiviseksi osaksi kouluyhteisöä kuitenkin vaatii. Työyhteisöt tarvitsisivatkin käytänteitä, jotka rohkaisevat kaikkia osallistumaan pedagogisiin keskusteluihin. Ammatillinen toimijuus ei ole ainoastaan passiivista reagointia haasteisiin, vaan myös aktiivista merkityksellisten ratkaisujen etsimistä niihin. (Manninen ym. 2022.) Opettajien on tärkeää olla tietoisia omista arvoistaan ja uskomuksistaan rotuun ja kulttuuriin liittyen, jotta he eivät toisinnassa rasistisia toimintatapoja luokkahuoneessa (Sommier & Roiha 2018, 118).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajien kielentämisen ja merkityksellistämisen tapoja liittyen rasismiin kouluuyhteisöissä. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten opettajat kielentävät omaa toimijuuttaan suhteessa rasistisiin tilanteisiin kouluissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia rasismiin liittyviä diskursseja opettajien kielenkäyttö ilmentää?
2. Miten opettajat positioivat itsensä suhteessa koulun rasistisiin tilanteisiin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä opinnäytetyö on toteutettu toimeksiantona Yhteiset Lapsemme ry -järjestölle. Kyseessä on vuonna 1988 perustettu poliittisesti ja ideologisesti sitoutumaton lastenoikeusjärjestö. Tutkimus on tehty yhteistyössä Koulutus Elämään Säätiön kanssa, joka on osa Yhdessä ilman rasismia -hanketta. Hankkeen tarkoituksena on toteuttaa osallistavia, antirasistisia opetuskokonaisuuksia 4. – 7.-luokkalaisille. Kokonaisuudet koostuvat pääosin kahdesta osasta: ohjatusta etätunnista sekä hanketyöntekijän pitämästä työpajasta. Tämän lisäksi järjestön nettisivulla on tarjolla aiheesta materiaalia ja tehtäviä opettajille. Koulutus on maksuton kaikille kouluille. Vuonna 2022 hanke sai tukensa EU:n turvapaikka-, maahanmuutto- ja kotouttamisrahaston kansallisesta ohjelmasta. (Yhteisetlapsemme.fi.)

Laadullinen tutkimus on toteutettu kriittisen diskurssianalyysin periaatteiden mukaan. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusmenetelmiä, jotka keskittyvät ihmistieteisiin ja pyrkivät selittämisen sijaan ymmärtämään tutkimuskohdettaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kriittisen diskurssianalyysin viitekehystenä toimii sosiaalinen konstruktivismi, joka pohjaa ajatukseen sosiaalisen, kielellisen vuorovaikutuksen avulla rakentuneesta todellisuudesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Potinkaran, Raippalinnan ja Turusen (2022) mukaan diskurssintutkimuksessa keskiössä ei ole kieli sinänsä, vaan kielenkäyttö sosiaalista todellisuutta tuottavana toimintana. Yhteiskunnallisten valtarakenteiden ja -suhteiden nähdään syntyvän kielen ja toiminnan yhteen kietoutumisen tuloksena (Pietikäinen & Mäntynen 2019).

Erityisesti kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään kielenkäytön ja vallan suhteisiin, kielenkäytön ideologisuuteen sekä sen suhteeseen sosiokulttuuriseen muutokseen. Tällaisissa tilanteissa tutkimuksessa saatetaan lähteä liikkeelle pi-

kemminkin yhteiskunnallisesta ongelmasta käsin, ei niinkään vuorovaikutuksesta tai tekstistä. (Solin 2012.) Näin oli myös tämän tutkimuksen tapauksessa, sillä lähtökohtana oli kiinnostus tarkastella rasismia ilmiönä ja vasta tämän jälkeen huomio kiinnitettiin analysoitavaan aineistoon.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui 105 opettajaa. Koska aineisto oli kerätty osana hanketta, jossa en itse ollut osallisena, olivat tutkittavat minulle tunnistamattomia. Lisäksi aineisto toimitettiin valmiiksi pseudonymisoituna. Tutkimukseen osallistujat työskentelivät 3.–6. -luokkien opettajina eri puolilla Suomea. Opetusaste sekä koulu, jossa tutkittavat työskentelivät, olivat vastaamisajankohdan lisäksi ainoita tunnistetietoja aineistossa. Tässä tutkimuksessa tutkittavaan viitataan sillä numerolla, joka edusti hänen vastaustaan aineistossa, esimerkiksi 18.

Tutkittavat vastasivat Yhdessä ilman rasismia -hankkeen alkukartoituskyselyyn, joka toteutettiin vuoden 2022 keväällä ja syksyllä. Kysely koostui sekä monivalintakysymyksistä että yhdestä avoimesta kysymyksestä (liite 1). Analysoin avoimeen kysymykseen tulleita vastauksia. Avoin kysymys oli: ”Kuvaile omin sanoin, miksi rasismiaiheiden käsittely on ajankohtaista tai tärkeää juuri teidän koulussanne/luokassasi (esim. konkreettiset tilanteet, havainnot oppilaiden tai opettajien asenteissa jne.)” Avoimeen kysymykseen vastasi 105 tutkimuksen osallistujista. Kokonaisuudessaan kyselyyn tuli 134 vastausta.

5.3 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoa kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Sen avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miten valtaa ja epätasa-arvoisuutta synnytetään ja pidetään yllä (Pynnönen 2013). Tämän vuoksi analyysitapa sopii erityisen hyvin rasismien kaltaisen ilmiön tutkimiseen. Diskurssi voidaan käsittää laajimmillaan kieleksi, joka heijastaa sosiaalista järjestystä ja samalla luo sitä sekä muovaa yksilön vuorovaikutusta yhteisöjen kanssa (Heikkinen 2012). Foucault’a mukailien

Pietikäinen ja Mäntynen (2019) toteavat, että diskurssit ovat ”kiteytyneitä, tietystä näkökulmasta rakennettuja merkityksellistämisen käytänteitä, jotka muokkaavat järjestelmällisesti nimeämiään kohteita”. Diskurssien avulla nimetään, kategorisoidaan ja rakennetaan suhteita ja hierarkioita (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Kaiken ytimessä on siis valta, sillä kielenkäyttö ja erilaiset merkityksellistämisen tavat ovat myös vallankäyttöä (Pynnönen 2013).

Tätä vallankäyttöä pyritään tekemään näkyväksi kriittisen diskurssianalyysin avulla. Siinä tarkastelun kohteena ovat sekä kielenkäytön mikrotaso että sen kontekstin muodostama makrotaso (Potinkara ym. 2022). Pietikäisen ja Mäntynsen (2019) mukaan diskurssintutkimuksen prosessi on polveileva ja monivaiheinen. Pynnönen (2013) esittelee diskurssianalyysin syvenevänä, kolmivaiheisena prosessina, jossa liikutaan tekstin tasolta kohti kriittisyyttä. Prosessi alkaa pohtimalla sitä, mitä ilmiöstä sanotaan ja miten, liikkumalla kohti tekstin merkityksiä ja päätymällä kriittiseen pohdintaan siitä, miksi ilmiö kuvataan sellaisena kuin se kuvataan. (Pynnönen 2013.)

Aloitin analyysin tutustumalla huolellisesti aineistoon. Tarkastelin aineistoa aluksi määrällisesti: katsoin, kuinka monta vastausta avoimeen kysymykseen oli tullut, ja mitä avoimeen kysymykseen vastaamatta jättäneet opettajat olivat vastanneet muihin monivalintakysymyksiin. En havainnut merkittäviä eroja vastauksissa niiden opettajien välillä, jotka olivat vastanneet avoimeen kysymykseen sekä niiden, jotka eivät olleet vastanneet siihen. Molemmat vastaajaryhmät olivat vastanneet monivalintakysymyksiin samankaltaisesti. Tämä vahvasti päätöstäni keskittyä analysoimaan avoimeen kysymykseen tulleita vastauksia. Kosin kaikki kyseiset vastaukset yhteen ja tulostin ne paperille. Täten pääsin toteuttamaan analyysia fyysisesti paperilla olevien vastausten avulla. Leikkasin jokaisen vastauksen erikseen ja lähdin tarkastelemaan sitä, millaisia yhteneväisyyksiä niistä löytyy. Tässä vaiheessa minua ohjasivat kysymykset siitä, millä eri tavoilla rasistinen käytös opettajien mielestä ilmenee ja millä eri asioilla opettajat selittävät koulussa ilmenevää rasistista käytöstä. Yhteneväisyyksien perusteella

tunnistin erilaisia merkityksellistämisen tapoja opettajien puheessa. Muodostin niiden pohjalta teemat, jotka ovat eriteltyinä alla olevassa taulukossa.

Taulukko 1

Määrällinen tarkastelu opettajien puhetavoista (N= 105)

Teema	Vastausten määrä
Rasismi kielennetään näkyviksi ja konkreettisiksi teoiksi	63
Monikulttuurisuus nähdään alustana rasismin ilmenemiselle	19
Rasismista puhumisen tärkeys tunnustetaan	9
Rasismi nähdään/ei nähdä ajankohtaisena aiheena	9
Rasismi on ymmärretty opettajien mielestä väärin	7
Rasismi kielennetään asenteiksi ja ennakkoluuloiksi	7
Rasismin olemassaolo kielletään tai sitä vähätellään	6
Rasismin monet muodot tunnustetaan puheen tasolla	3

Tässä jaottelussa yhden tutkittavan vastauksessa saattoi olla piirteitä, jotka liittyivät useisiin eri teemoihin, jolloin pilkoin vastausta niin, että sama vastaus voi sisältyä useaan eri luokkaan. Esimerkkinä tutkittavan 44 vastaus: ”- - aika ajoin esimerkiksi koulun pihalla valvonnassa törmää rasistisiin asenteisiin tai nimittelyyn”, jossa nostetaan esille sekä rasistiset asenteet että nimittely. Tämän vuoksi taulukossa esiintyvä vastausten lukumäärä on yhteenlaskettuna suurempi kuin kaikkien vastausten määrä.

Selkeästi suurimmaksi luokaksi analyysin myötä muodostui *Rasismi on näkyviä ja konkreettisia tekoja*. Tämän vuoksi loin sen alle vielä alaluokat nimittely, vitsailu, syrjivät teot, syrjivä puhe, ulkopuolisuus, matkiminen sekä ryhmittymät. Nämä ovat esiteltyinä esimerkkien kanssa alla olevassa taulukossa.

Taulukko 2

Rasismi on näkyviä, konkreettisia tekoja -teeman alaluokat

Esimerkki	Alaluokka	Vastausten määrä	Yläluokka
102. Koulussa esiintyy nimittelyä ja perheenjäsenten haukkumista	Nimittely	17	
106. Koulussa kuulee jonkin verran erilaisia jonkin asteisesti rassistisia heittoa tai "vitsejä", jotka kuitataan vaan vitsailuksi, mutta eivät tietenkään niiden kohteiden mielestä ole hyviä vitssejä. --	Vitsailu	5	
97. Oppilaat haukkuvat, syrjivät, hakaavat toisiaan kansallisuuden, ihonvärin jne perusteella.	Syrjivät teot	8	Rasismi kielenne-tään näkyviksi ja konkreettisiksi teoiksi
96. Oppilaiden keskinäisessä keskustelussa törmää välillä rassistisiin kommentteihin.	Syrjivä puhe	19	
19. Luokassa esiintyy ulkopuolelle jättämistä.	Ulkopuolisuus	3	
121. Koulussamme on oppilaita, jotka puhuvat toista kieltä. Etenkin kansatuomalaiset opiskelijat imitoivat arabinkieltä, tietämättä mitä sanat tarkoittavat. Tämä johtaa toisinaan ikäviin tilanteisiin.	Matkiminen	2	
18. Ulkopuolille jättäminen eri etnisten vähemmistöjen kesken	Ryhmittymät	9	

Analyysin edetessä Taulukossa 1 kuvatut teemat yhdistyivät lopullisiksi päädiskursseiksi alla kuvatulla tavalla. Tarkastelin yhteneväisyyksiä, joita eri teemojen väliltä löytyi ja niitä yhdistelemällä loin laajemmat päädiskurssit. Kolmas päädiskurssi muodostui opettajien toimijuuden diskursseista sekä rasismitekijöiden ja kokijoiden positioinnin analyysistä. Tätä analyysin vaihetta kuvaan tarkemmin Taulukon 3 alla.

Taulukko 3

Teemojen yhteys päädiskursseihin

Teema	Lopullinen päädiskurssi
Rasismi kielennetään näkyviksi ja konkreettisiksi teoiksi	
Monikulttuurisuus nähdään alustana rasismien ilmenemiselle	Rasismien kohtaaminen
Rasismista puhumisen tärkeys tunnustetaan	
Rasismi kielennetään asenteiksi ja ennakkoluuloiksi	
Rasismien monet muodot tunnistetaan puheen tasolla	
Rasismia ei nähdä ajankohtaisena aiheena	
Rasismien olemassaolo kielletään tai sitä vähätellään	Rasismien kieltäminen
Rasismi on ymmärretty opettajien mielestä väärin	
-	Rasismien etäännyttäminen

Teemojen muodostamisen jälkeen huomasin, että vastauksissa korostuu paljon myös toimijoiden näkökulma. Jatkoin analyysiä tarkastelemalla sitä, keitä aineistossa positioidaan rasismien tekijöiksi ja kokijoiksi. Tarkastelin konkreettisesti kielien tasolla sitä, keiden opettajat mainitsevat kokevan rasismia ja keiden tekevän sitä, keiden välille rasismi siis positioidaan vastauksissa. Esimerkiksi opettajan 79 vastauksessa rasismi kielennetään oppilaiden väliseksi toiminnaksi: "Meillä

on monia kansalaisuuksia luokalla ja riitatilanteissa oppilaiden välillä tulee sanottua rumasi/rasistisesti.” (sic)

Jatkoin analysoimalla sitä, miten opettajat kielentävät oman roolinsa rasististen tilanteiden käsittelijöinä kouluissa. Tarkastelin konkreettisesti kielen tasolla verbimuotoja, joita opettajat käyttivät kielentäessään omaa positiotaan rasistisissa tilanteissa. Näistä välittyi kielenneen roolin aktiivisuus, kuten opettajan 111 vastauksesta: “-- Olen puuttunut tilanteeseen ja se on auttanut.” Tai vastaavasti rooli rasismien havainnoijana opettajan 28 vastauksesta: “Olen havainnut epäasiallista huutelua ja naureskelua maahanmuuttajia kohtaan.” Tämän analyysin pohjalta syntyi kuusi eri diskurssia opettajien toimijuuteen liittyen. Ne yhdistyvät lopullisiin päädiskursseihin alla olevassa Taulukossa 4 kuvatulla tavalla.

Taulukko 4

Toimijuuden diskurssien yhteys lopullisiin päädiskursseihin

Toimijuuden diskurssit	Lopullinen päädiskurssi
Opettaja havaitsee rasismia	Rasismien kohtaaminen
Opettaja toimii keskustelun edistäjänä	
Opettaja on ratkonut rasistisia tilanteita	
Opettaja ei ole havainnut rasismia koulussa	Rasismien kieltäminen
Opettajan mielestä rasismi on ymmärretty väärin	
Opettajan kielenneetään toimineen rasistisesti	Rasismien etäännyttäminen

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on määritellyt Suomessa yleiset eettiset periaatteet, joita kaikkien tutkijoiden tulisi tutkimusta tehdessään kunnioittaa. Ihmisten tutkimisessa korostuvat erityisesti ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Lisäksi tutkijan tulee toteuttaa tutkimuksensa niin, ettei siitä aiheudu merkittäviä riskejä tai vahinkoja tutkittaville. (TENK 2019.)

Tutkimukseen osallistumisen tulee olla aina vapaaehtoista (TENK 2019). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin vastauslomakkeilla, jotka liittyivät järjestettyihin antirasismikoulutuksiin. Lomakkeeseen vastatessa informantit olivat tietoisia siitä, että heidän vastauksiaan voidaan käyttää myös muissa hankkeen sisäisissä tutkimuksissa. Vastaamalla alkukartoituskyselyyn he saivat siis itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Tämä opinnäytetyö on tehty toimeksiantona järjestölle, jolloin se nähdään hankkeen sisäisenä tutkimuksena.

Tutkimuksessa huolehdittiin tutkittavien anonymiteetin säilymisestä. Aineisto oli alun perin pseudonymisoitu tutkittavien nimien osalta, mutta tunnistetietona olivat koulujen nimet. Poistin nämä tiedot ja korvasin myös ne pseudonyymeillä, jolloin tutkittavan yhdistäminen tiettyyn kouluun on mahdotonta. Tämän lisäksi poistin aineistosta muita sellaisia tietoja, jotka olisivat liittäneet vastaukset tunnistettavasti esimerkiksi tiettyyn paikkakuntaan. Tätä täysin pseudonymisoitua aineistoa säilytin koko tutkimusprosessin ajan Jyväskylän yliopiston tietoturvalisellä U-aseamalla.

Rasismiin tutkimusaiheena liittyy erityistä eettistä pohdintaa, sillä se on ilmiönä hyvin herkkä ja monitahoinen. Häkkisen ja Salasuon (2015, 153) mukaan rasismia tutkittaessa on tärkeää sitoutua kuuntelemaan ilmiön moniäänisyyttä ja pohtia myös sitä, mitkä äänet eivät pääse kuuluviin. Erityisesti oppilaiden äänten kuuleminen olisi tärkeää myös eettisestä näkökulmasta, sillä Rasismien etäännyttämisen diskurssin mukaan he ovat rasismien kokijoita kouluissa. Vaikka lasten ja

nuorten tutkiminen tuottaa aina omanlaisiaan haasteita tutkimuseettisestä näkökulmasta käsin, olisi heidän näkökulmaansa erityisen tärkeä kuulla, sillä nyt tässä tutkimuksessa rasismien tosiasiallisten kokijoiden näkökulma uupuu.

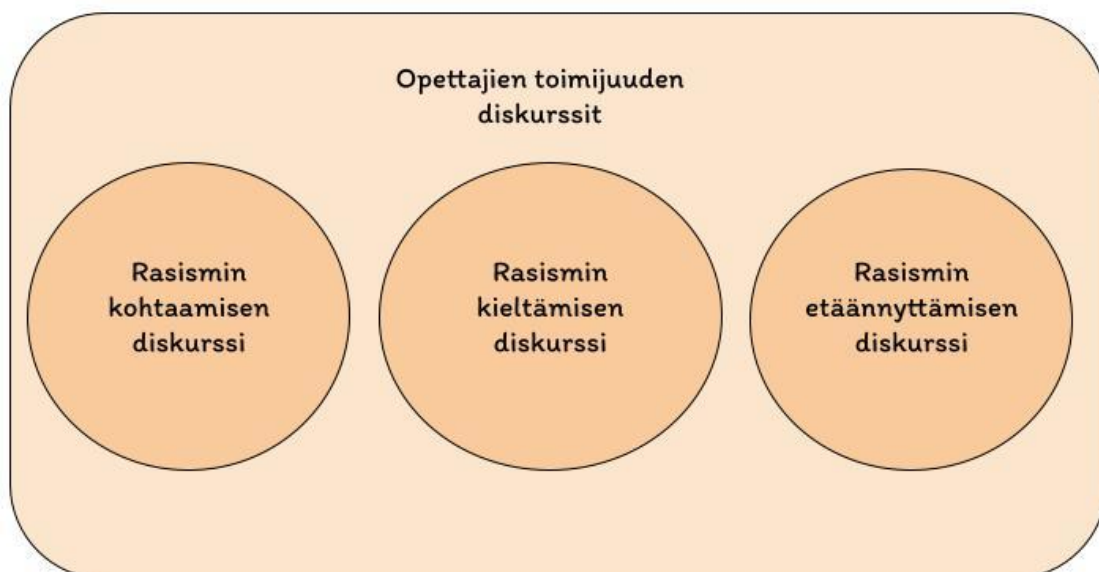
Tunnistan, että asemani valtaväestöön kuuluvana tutkijana vaikuttaa väistämättä siihen, miten näen rasismien ilmiönä. Koska en itse kohtaa rasismia arkipäiväisessä elämässäni, on paljon erilaisia sävyjä, joita en kykene hahmottamaan samalla tavalla kuin henkilö, joka joutuu kohtaamaan rasismia arjessaan. Toisaalta on tärkeää tunnustaa myös se, että olen sitoutunut tutkijana antirasistiseen eettöseen, joka pitää sisällään pyrkimyksen jatkuvasti tunnistaa toiminta, jolla voisin mahdollisesti tutkimuksen tekijänä uusintaa rasismia.

6 OPETTAJIEN DISKURSSEJA RASISMISTA

Opettajien puheesta oli tunnistettavissa kolme erilaista puhetapaa liittyen rasismiin. Nämä kolme diskurssia ovat rasismien kohtaamisen diskurssi, rasismien kieltämisen diskurssi sekä rasismien etäännyttämisen diskurssi. Jokaiselle diskurssille on tässä luvussa omistettu oma alalukunsa. Opettajien toimijuuden kuvaus, eli se, miten he puheessaan positioivat itsensä suhteessa rasistisiin tilanteisiin kouluissa, kulkee läpi koko tämän luvun, sillä toimijuuden diskursseja tarkastellaan suhteessa näihin kolmeen päädiskurssiin.

Kuvio 2

Opettajien puheessa ilmenevät diskurssit ja niiden suhde toisiinsa



6.1 Rasismien kohtaamisen diskurssi

Rasismien kohtaamisen diskurssissa opettajat kielentävät rasismien eri tavoilla osaksi koulun arkea. Tämä on diskursseista määrällisesti suurin. Opettajien vastauksista välittyy vahvasti se, että he mainitsevat rasismien olevan koulussa näkyviä ja konkreettisia tekoja. Opettajat kielentävät rasismia kuvaamalla useita erilaisia tilanteita, joissa he ovat havainneet rasismia. Määrällisesti eniten opettajat nostivat esille nimittelyä sekä tilanteita, joissa on käytetty syrjivää puhetta. Eräs esimerkki tästä on opettajan 64 vastauksessa: ”Rasistisia kommentteja huu-dellaan paljon ’vitsinä’ tai ihan satutustarkoituksena suoraan.” Erilaiset näkyvän ja konkreettisen rasismien muodot, joita opettajat kielensivät, ovat eriteltyinä tarkemmin luvussa 5.4 (Taulukko 2). Valtaosa vastauksista kuvastaa käsitystä rasismista arkipäivän rasismina (ks. Keskinen ym. 2021). Rasismia ei nähdä niinkään rakenteellisena ilmiönä ja termi *rakenteellinen rasismi* mainitaan aineistossa vain kerran.

Opettajan 36 vastauksessa: ”Koulu on monikulttuurinen koulu, jossa on jo alkulukuvuonna ilmennyt useampia nimittelytilanteita, jotka liittyvät yksilöiden etnisyyteen” on nähtävillä myös toinen puhetapa, joka toistuu useasti. Monet vastaajista perustelevat rasismista puhumisen tärkeyttä sillä, että koulussa on paljon maahanmuuttajaoppilaita, useita kulttuureja edustettuna tai monikulttuurisuus koulussa on lisääntynyt. Tämä voi osaltaan liittyä myös vastauksiin, joissa rasismi nähdään konkreettisina ja näkyvinä tekoina, sillä koulun monikulttuurisuus nostanee esille tilanteita, joissa rasismi on selkeämmin havaittavissa, eikä se ole esimerkiksi piilossa yhteiskunnan rakenteissa. Monikulttuurisuuden lisääntyminen koulussa voikin varmasti lisätä arkipäivän rasistisia tilanteita ja tuoda rasismia sitä kautta enemmän näkyville koulun arjessa. Rasismi on kuitenkin ole-massa oleva ilmiö huolimatta siitä, onko koulussa monikulttuurisuutta vai ei.

Syrjivään puheeseen liittyen opettajilla on myös taipumus tavalla tai toisella pehmentää rasistista tilannetta tai oppilaan toimintaa siinä. Tämä näkyy esimerkiksi

opettajan 103 vastauksessa: "Osa oppilista menee helposti mukaan muiden tyyhyksiin, eivät usein tajua, mitä suustaan päästää. - - ." (sic) sekä opettajan 123 vastauksessa: "- - tai kommentoi muiden ulkonäköä niin, että se minusta kuulostaa rasisiselta, vaikkei olekaan tarkoituksellista. Ylipäättään koen, että aihetta on tärkeä nostaa esille, vaikka hälyttävää rasismia ei luokallamme olekaan." Molemmissa vastauksissa rasisista toimintaa perustellaan sillä, että oppilas ei ole ymmärtänyt sanojensa vakavuutta tai tarkoittanut sitä, mitä on sanonut. Vaikka rasismin olemassaolo siis tunnustetaan, tullaan sitä samalla pehmentäneeksi ja toimintaa selittäneeksi ymmärtämättömyydellä. Rasismin pehmentäminen ilmiönä näkyy myös siinä, millaisia termejä opettajat käyttävät puhuessaan rasismin käsittelyn tärkeydestä. Vastauksissa rasisista puhumisen tärkeys siis tunnustetaan ja sitä pidetään ajankohtaisena aiheena, mutta enemmän kuin termiä antirasismi opettajat käyttävät termejä suvaitsevaisuuskasvatus, erilaisuuden suvaitseminen tai yhdenvertaisuus.

Lisäksi, kuten tutkittavan 123 vastauksessa, muutamista vastauksista välittyy se, että näkyvää, konkreettista rasismia pidetään rasismin muodoista hälyttävimpänä. Voidaan pohtia, näkevätkö opettajat rasismin rasismina ainoastaan silloin, kun se on avoimesti näkyvillä. Tässä tapauksessa rasismin muut hienovaraiset muodot jäävät täysin huomiotta. Toisaalta on tärkeää ottaa huomioon myös mahdollinen vaikutus, joka alkukartoituskyselyn monivalintakysymyksillä on ollut. Alkukartoituksessa yksi neljästä monivalintakysymyksestä on: "Olen havainnut koulussamme/luokassani epäkunnioittavaa käytöstä oppilaiden keskuudessa (nimittelyä, syrjintää, ulkopuolelle jättämistä)." On syytä pohtia, onko tämä ohjannut opettajat vastaamaan myös avovastauksissa niin, että juuri rasismin konkreettiset muodot, kuten nimittely ja syrjintä ovat painottuneet.

Muitakin rasismin muotoja nostetaan esille, vaikka ne jäävätkin paljon vähemmälle huomiolle kuin rasismin konkreettiset, näkyvät muodot. Osa opettajista kielentää rasismin liittyväksi myös asenteisiin ja ennakkoluuloihin. Asenteisiin liittyen mainitaan oppilaiden asenteet, kuten opettajan 127 vastauksessa: "Aihe

on ajankohtainen. Luokallamme esiintyy jonkin verran tiettyihin kansalaisuuksiin liittyviä ennakkoluuloja ja myös vääriä käsityksiä.” Lisäksi esille nousevat kotien ja perheiden asenteet sekä opettajien asenteet. Opettajan 60 vastaus kuvastaa ensimmäistä: “ - - asuinalue on suhteellisen homogeeninen, osassa oppilaiden perheissä vahvoja rasistisia asenteita, erilaisten oppilaiden määrä kasvussa ja oppilailta haasteita aiheen käsittelyssä, kun koti & koulu ohjaavat eri suuntiin.”

Osa opettajista kielentää rasismin kohtaamista siten, että se näyttäytyy heille hyvin tärkeänä henkilökohtaisesti ja sen myötä sitä halutaan edistää myös koko työyhteisön tasolla. Näissä vastauksissa myös rasismin eri muodot tunnistetaan puheen tasolla.

Mielestäni rasismiaiheiden käsittely on aina ajankohtaista. Antirasismi aiheena on itselleni todella "sydämen asia", ja puhunkin tästä melko paljon oppilaideni kanssa, mutta koen silti tämän kokonaisuuden vielä äärimmäisen tärkeänä. Haluan tuoda tätä keskustelua myös henkilökunnan keskuuteen, jotta voisimme työyhteisönä käsitellä esimerkiksi rakenteellista rasismia ja mikroaggressioita ym., joita näkee harmillisen usein. (Opettaja 88)

Rasismin kohtaamisen diskurssiin liittyen opettajat kielentävät toimijuuttaan pääosassa vastauksista niin, että he ovat tavalla tai toisella havainneet rasismia koulussa. Opettaja 76 kertoo tilanteestaan:

Koulussamme on runsaasti eri etnisen taustan omaavia lapsia. Konflikteja erityisesti heidän välillään syntyy jatkuvasti. Tilanteet alkavat riitatilanteista, jotka johtavat nimittelyyn ja solvaamiseen ja siitä fyysiseen väkivaltaan. (Opettaja 76)

Näissä vastauksissa opettajat eivät kuitenkaan sanoita, että he olisivat myös puuttuneet havaitsemaansa rasismiin. Voidaan kuitenkin olettaa, että mikäli opettaja tuo esille koulussa tapahtuvan esimerkiksi nimittelyä, tai jopa fyysistä väkivaltaa oppilaiden kesken, ovat ne sellaisia asioita, joihin on myös puututtu, vaikkei sitä vastauksissa sanoitetaakaan.

Osassa opettajien vastauksista he positioivat kuitenkin itsensä aktiivisen toimijan rooliin kohdatessaan rasistisia tilanteita.

Olemme keskustelleet eri oppiaineissa yleisesti toisten ihmisten kunnioittamisesta ja syrjinnästä. Luokkamme osalta koen koulutuksen olevan ennaltaehkäisevässä roolissa, sillä yläkoulun puolella jonkin verran esiintyy rasistista käytöstä. (Opettaja 116)

Opettajat eivät siis ainoastaan kielennä olevansa havainnoimassa tilanteita, joissa he kohtaavat rasismia, vaan sanoittavat toimineensa luokassa keskustelun edistäjinä tai ratkoneensa rasistisia tilanteita.

6.2 Rasismin kieltämisen diskurssi

Rasismin kieltämisen diskurssiin liittyy se, että opettajat eivät näe rasismia osana kouluyhteisöään kieltämällä sen olemassaolon tai sijoittamalla sen fyysisesti vain koulun ulkopuolelle kuuluvaksi ilmiöksi. Tämä diskurssi ei ollut niin voimakas kuin rasismin kohtaamisen diskurssi. Eräs esimerkki rasismin olemassaolon kieltämisestä on opettajan 78 vastauksessa: ”Ei siksi, että täällä olisi rasismia, ainakaan meidän luokassa, mutta aihe on yleisesti ottaen tärkeä.”

Ilmiötä saatettiin selittää muilla tekijöillä, kuten murrosiällä. Opettaja 43: ”Murrosiän myötä uhmaa on havaittavissa.” Tällaiset vastaukset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa siitä, että opettajilla on taipumus selittää ja nimetä erilaisia tapahtumia pääsääntöisesti joksikin muuksi kuin rasismiksi (Rastas 2007). Tämä puolestaan vaikeuttaa rasismin käsittelyä kouluissa, mikäli sen olemassaolo jo lähtökohtaisesti kielletään tai sitä ei tunnisteta.

Lisäksi rasismin kieltämisen diskurssissa korostuu se, että aiheen käsittelyä ei nähdä ajankohtaiseksi luokassa, koska (konkreettista ja näkyvää) rasismia ei nähdä juuri tällä hetkellä aktiivisena osana luokan arkea. Vastaajat tuovat esille,

että rasismi on tärkeää kertausmielessä tai tulevaisuuteen suuntaavana, ennaltaehkäisevässä roolissa, kuten opettajan 75 vastauksessa: "Varmasti tämä on aina ajankohtainen aihe ja tärkeää, ainakin kertausmielessä." Näissä vastauksissa rasismi ei ole aktiivisessa käsittelyssä nykyhetkessä, sillä opettaja ei näe sen käsittelyä tärkeänä juuri nyt.

Opettajan 41 vastauksessa: "- - uutisissa puhutaan lasten kohtaavan rasismia koulun ulkopuolella" hän toteaa oppilaiden kohtaavan rasismia koulun ulkopuolella. Tämänkaltainen maininta ulkoistaa rasismin konkreettisemmin myös fyysisesti koulun ulkopuolelle, jolloin sen ei nähdä kuuluvan osaksi kouluyhteisöä.

Rasismin kieltämisen diskurssiin liittyen opettajien toimijuus heijastuu siinä, että he kielentävät suoraan, että eivät ole havainneet rasismia koulussa. Opettaja 6: "Meillä ei ole koulussa rasistisia asenteita tms. havaittu, mutta onhan tästä asiasta aina hyvä keskustella." Osassa vastauksissa rasismia on saatettu havaita yleisesti koulussa, mutta sitä ei tunnisteta juuri oman luokan toiminnassa. Opettaja 100: "Oppilaiden taustaan, syntyperään tai kulttuuriin liittyvää kommentointia ja ennakkoluuloja ei esiinny oman luokkani arjessa, mutta koulun arjessa tällaista esiintyy esimerkiksi riita- ja konfliktitilanteissa."

Rasismin havaitsemattomuuden lisäksi opettajien toimijuuteen liittyy se, että he kielentävät oppilaiden ymmärtäneen rasismin heidän mielestään väärin. Opettajan 37 sanoin: "- - monet eivät välttämättä edes tiedä, mitä rasismi tarkoittaa. Lisäksi jotkut käyttävät rasisti-sanaa väärin." Useissa vastauksissa sanoitetaan myös, että rasismi nousee heidän mielestään liian usein esille kouluarjessa. Tämä näkyy myös opettajan 128 vastauksesta: "Oppilaat syyttävät toisiaan rasismista, mutta he eivät ole käsittäneet, mitä rasismi yleensäkin on. Rasismikorttia vedetään liian usein eri tilanteissa esiin." On totta, että näissä tilanteissa rasismin esille nostaminen voi toimia eräänlaisena vallankäytön keinona. On kuitenkin myös

syitä pohtia, miksi oppilailta on tarve nostaa rasismia esille. Aiemman tutkimuksen perusteella opettajien ja oppilaiden näkemykset siitä, esiintyykö koulussa rasismia voivat olla hyvin eriäviä (ks. Rastas 2007). Joissain tilanteissa voi olla kyse myös siitä, että opettajilla on tietynlaiset käsitykset siitä, mitä rasismi on ja nämä käsitykset eivät ole yhteneväisiä oppilaiden näkemysten kanssa.

6.3 Rasismin etäännyttämisen diskurssi

Rasismin etäännyttämisen diskurssissa opettajat etäännyttävät rasismia kielentämällä sen pääosin oppilaiden välille kuuluvaksi asiaksi. Kuten alla oleva Kuvio 3 osoittaa, rasismin kokijoiksi ja tekijöiksi positioidaan useimmiten kaksi oppilasta. Osassa vastauksista oli kuitenkin eriteltyä rasismi erityisesti kahden vähemmistöryhmään tai vähemmistö- ja enemmistöryhmään kuuluvan oppilaan välille. Suluissa olevat numerot viittaavat vastausten määrään, jotka kuuluvat samaan kielentämisen tapaan.

Kuvio 3

Rasismin tekijät ja kokijat opettajien vastauksissa

	KOKIJA			
		Oppilas	Ei nimetty	Koulun henkilökunnan jäsen
TEKIJÄ	Oppilas	Rasismin nähdään oppilaiden välisenä toimintana. (48)		Koulun henkilökuntaan kuuluva kokee rasismia oppilaiden toimesta. (1)
	Ei nimetty	Oppilaat kokevat rasismia, mutta tekijää ei nimetä. (3)	Rasismia ei nähdä kouluyhteisössä. (7)	
	Koulun henkilökunnan jäsen	Oppilaat kokevat rasismia, mutta tekijä on joku muu kuin toinen oppilas. (1)	Rasismin tekijä on opettaja, mutta kohdetta ei mainita. (1)	

Määrällisesti suurin näistä kielentämisen tavoista, oli tapa positioida rasismi kahden oppilaan väliseksi toiminnaksi, kuten opettajan 133 vastauksessa: “ - - Etenkin maahanmuuttajaoppilaiden välillä on välillä ristiriitoja. Mielestäni luokamme suomalaisoppilaat ovat ottaneet maahanmuuttajaoppilaat ihan hyvin vastaan eikä heidän välillään ole juurikaan ristiriitoja. - -” Mainitessaan, että erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden välillä on ristiriitoja, eriyttää opettaja heidät muista oppilaista, yleistää kaikki maahanmuuttajaoppilaat yhdeksi yhtenäiseksi ryhmäksi ja kuvaa heidät kaikki ristiriitojen tuottajina, toisin kuin luokan suomalaisoppilaat.

Toiseksi yleisimpiä olivat maininnat siitä, että rasismia ei nähdä kouluyhteisöissä. Nämä liittyvät aiemmassa luvussa esitettyyn rasismin kieltämisen diskurssiin. Yksittäisistä opettajien vastauksista tulee esille myös se, että rasismi kohdistuu koulun henkilökunnan jäseniin, kuten opettajan 85 vastauksessa: “Luokassa on ohjaajana maahanmuuttajataustainen henkilö, jota osa oppilaista karsastaa heikohkon kielitaidon ja ehkä jonkin muun syyn vuoksi.” Myös tästä vastauksesta voidaan nähdä välittyvän rasismin pehmentäminen ilmiönä, sanavalinnat “ehkä jonkin muun syyn vuoksi” osoittavat epävarmuutta siitä, onko kyseessä todellisuudessa syrjintä kielitaidon pohjalta. Vastauksessa voi olla kyse siitä, että tällaiset seikat halutaan selittää usein mieluummin joksikin muuksi kuin rasismiksi.

Opettajien kielentämisessä kokijuuteen ja tekijyyteen liittyen korostuu se, että rasismi määritellään hyvin aikuisjohtoisesti (ks. Lanas ja Kiilakoski 2022). Rasistiset tilanteet kuvataan ainoastaan koulun aikuisten näkökulmasta eivätkä oppilaiden äänet tule kuuluviin. Opettajien toimijuuden diskurssi heijastuu siinä, että opettaja mainitaan rasismin tekijänä kahdesti. Yksittäisten opettajien, tai koko työhyteisön roolia rasismin tekijöinä korostetaan siis vähän.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkielman tavoitteena on tehdä kriittisen diskurssianalyysin avulla näkyväksi luokanopettajien kielentämisen ja merkityksellistämisen tapoja rasismista kouluissa. Lisäksi tarkastelen tutkielmassa sitä, miten opettajat kielentävät omaa toimijuuttaan niissä tilanteissa, joissa he kohtaavat rasismia. Analyysin avulla koostin aineistosta kolme erilaista päädiskurssia: rasismien kohtaamisen diskurssi, rasismien kieltämisen diskurssi sekä rasismien etäännyttämisen diskurssi. Opettajien toimijuuteen liittyviä diskursseja taas heijastelin suhteessa edellä mainittuihin kolmeen päädiskurssiin.

Keskeinen, ja määrällisesti suurin diskurssi, oli rasismien kohtaamisen diskurssi, joka heijastaa vahvasti kuvaa rasismista arkipäivän rasismina (ks. Keskinen ym. 2021). Opettajien puhetavoissa rasismi näyttäytyy erityisesti näkyvinä ja konkreettisina tekoina. On varmaan ymmärrettävääkin, että esimerkiksi arjessa läsnä oleva rasistinen väkivalta kouluissa herättää vahvemmin huolta, kuin vaikkapa rakenteissa piilossa oleva rasismi. Kuitenkin Jonesin (2000) mukaan juuri rakenteellinen rasismi on rasismien muodoista kaikkein merkittävin, sillä se vaikuttaa myös muihin ilmenemismuotoihin. Rasististen asenteiden ja ennakkoluulojen tiedostaminen voikin olla opettajille vaikeaa juuri sen vuoksi, että rasismi on usein hienovaraista, ja se piiloutuu pieniin arkisiin eleisiin, jotka saattavat mennä ohi niiltä, jotka eivät itse joudu rasismien kohteeksi (Seikkula & Hortelano 2021). Kaikesta huolimatta, myös esimerkiksi rasistiset asenteet kuuluvat osaksi tätä samaa ilmiötä ja niihinkin tulisi kiinnittää huomiota. Opettajien käsitysten rasismista tulisi laajentua, jotta rasistisia tilanteita tunnistettaisiin paremmin ja jotta opettajat pystyisivät myös paremmin refleктоimaan omaa toimintaansa näissä tilanteissa. Antirasismien toteuttaminen vaatii sitä, että kouluissa pystytään tarttumaan ja keskustelemaan myös haastavista ja aroista aiheista (Souto 2011). Jotta

tälle keskustelulle, sekä opettajien reflektoinnille, olisi tilaa, tarvittaisiin kouluhin vallalle sellainen puheentapa, joka tukee tätä tavoitetta.

Rasismien kohtaamisen diskurssiin liittyy myös se, että monikulttuurisuuden läsnäolon ajatellaan vaikuttavan rasismien ilmenemiseen kouluissa. Se, että rasismia nähdään ainoastaan siellä, missä on myös monikulttuurisuutta, voidaan nähdä osaltaan kapeana käsityksenä rasismista. Monikulttuurisuuden diskurssiin voi liittyä myös se, että rasismi nähdään ikään kuin moninaistuvan yhteiskunnan luonnollisena oireena erityisesti niiden taholta, joita muuttuvan yhteiskunnan suunta ei miellytä. Tällainen ajattelutapa vaikuttaa väistämättä siihen, että rasisististen valtarakenteiden ylläpitämistä jatketaan yhteiskunnassa.

Toisaalta muutamissa opettajien vastauksissa rasismien monet muodot tunnistettiin. Eräässä vastauksessa rasismi aiheena nimetään ”sydämen asiaksi” ja tuodaan esille myös käsittelyn tärkeys koko työyhteisön tasolla. On syytä pohtia, vaatiiko rasismien tunnistaminen ja siihen puuttuminen sitä, että aihe nähdään hyvin omakohtaisena. Tässä vaarana voi olla se, että työyhteisöjen sisällä roolit eriytyvät niin, että antirasistisesta työstä huolehtiminen jää ainoastaan niiden yksilöiden harteille, jotka kokevat aiheen itselleen läheiseksi. Tällöin vastuu voi eriytyä liikaa tietyille yksilöille (ks. Manninen ym. 2022). Lisäksi, mikäli nämä yksilöt poistuvat työyhteisöstä, eikä kukaan muu ota kehittämistyötä vastuulle, jää yhteisö jälleen muuttumattomaksi rasismia ylläpitävien rakenteiden ja asenteiden osalta.

Tarkasteltaessa sitä, kuinka opettajat kielentävät rasismia, on syytä ottaa huomioon, kuinka koulun aikuiset, tässä tapauksessa luokanopettajat, ovat niitä, jotka määrittelevät sen, ilmeneekö koulussa rasismia vai ei. Olisivatko vastaukset olleet erilaisia, mikäli sama avokysymys olisi kysytty myös koulun oppilailta? Aikaisempien tutkimustulosten mukaisesti opettajilla ja oppilailta voi olla eriävät käsitykset siitä, esiintyykö koulussa rasismia vai ei (ks. Souto 2011). Aikuisten on

myös vaikea tunnistaa lasten rasistisia kielenkäyttötapoja, eivätkä he halua myöntää niitä (Rastas 2009).

Erityisesti, mikäli opettajat kieltäytyvät täysin näkemästä rasismia kouluissaan, on lähes mahdotonta reflektoida ja tarkastella kriittisesti koulun tilannetta. Sanoittaessaan ääneen, että heidän koulussaan ei ole rasismia, opettaja antaa myös hyvin vähän tilaa oppilaiden kokemuksille rasismista. Tarpeeseen kieltää rasismi täysin voi liittyä tarve ulkokultaisuuteen tai performatiivisuuteen (ks. Keskinen ym. 2021). Tällaisissa tilanteissa instituutiot, kuten koulut, pitävät yllä diskurssia rasismittomasta, tai jopa antirasistisesta koulusta, mutta eivät todellisuudessa tarkastele kriittisesti koulun toimintakulttuuria tai edistä antirasistisia tavoitteita. Antirasismi vaatisi toteutuakseen kuitenkin valmiutta tarkastella kriittisesti omaa toimintaa sekä koulun toimintaa instituutiona.

Rasismien kieltämisen diskurssiin liittyy lisäksi se, että opettajat kielentävät oppilaiden ymmärtäneen rasismien heidän mielestään väärin. On varmasti totta, että oppilaat käyttävät termiä *rasisti* tilanteissa, joissa sitä ei kuuluisi käyttää, sillä he ovat ymmärtäneet sanan historiallisen painoarvon. Tämän lisäksi on kuitenkin mielenkiintoista pohtia, miksi opettajilla on niin suuri tarve määritellä rasismi niin sanotusti oikein. Kuinka paljon näin toimiessa tilaa jää oppilaiden äänille ja kokemuksille rasismista, erityisesti mikäli kokemus ei ole yhteneväinen opettajan näkemyksen kanssa? Oppilaiden tarve nostaa rasismia esiin kouluissa ei synny tyhjiössä, ja opettajat tarvitsisivat parempia työkaluja näiden tilanteiden ratkaisemiseksi.

Rasismien etäännyttämisen diskurssissa yksittäisten opettajien sekä koko työyhteisön roolia rasismien tekijöinä korostetaan vähän. Tähän on voinut vaikuttaa kyselylomakkeen kysymyksenasettelu. Voidaan kuitenkin pohtia, onko mahdollista, että opettajien, tai työyhteisön, rooli ei painotu diskurssissa, sillä opettajien on vaikeaa tunnistaa näitä seikkoja suhteessa tilanteisiin, jotka ylläpitävät rasis-

mia. Tähän vaikeuteen voi liittyä samankaltainen laajempi yhteiskunnallinen rakenne, jonka Helakorpi (2020) tuo esille liittyen siihen, että romanivähemmistöjen peruskoulutuksessa ongelmat paikannetaan romaneihin, ei niinkään kouluinstituutioiden rakenteisiin, rakenteelliseen syrjintään tai rasismiin. Rasismin etäännyttämisen diskurssissa opettajat kielentävät ongelmat oppilaiden väliseksi asiaksi, joissain tapauksissa vielä erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden välille, sen sijaan, että tarkastelisivat kouluyhteisön rakenteita tai rakenteellista rasismia.

Kaikista edellä mainituista päädiskursseista välittyi rasismin pehmentäminen tai häivyttäminen erilaisin sanamuodoin. Rasismin kohtaamisen diskurssissa se näkyi vastauksissa, joissa selitettiin oppilaan rasistista toimintaa ymmärtämättömyydellä tai sillä, että oppilas ei todellisuudessa tarkoittanut sitä, mitä sanoi. Lisäksi viitatessaan rasisminvastaisuuteen, opettajat eivät useinkaan käyttäneet termiä antirasismi, vaan muita termejä, kuten erilaisuuden suvaitseminen. Rasismin kieltämisen diskurssissa rasismin pehmentäminen tai häivyttäminen taas näkyi siinä, että rasistista käytöstä pyrittiin selittämään muilla tekijöillä kuin itse rasismilla. Rasismin etäännyttämisen diskurssissa eräs vastaajista toi esille, että oppilaat suhtautuvat ennakkoluuloisesti koulun henkilökunnan jäseneneen mahdollisesti heikon kielitaidon tai jonkun muun syyn vuoksi. Voidaan pohtia, heijastuuko tästäkin kielentämisen tavasta pyrkimys häivyttää rasismia selittämällä sitä muilla tekijöillä. Aiempien tutkimusten mukaan rasismiin liittyvien kysymysten selittäminen yleisellä, näennäisesti neutraalilla diskurssilla kulttuurisista eroista on havaittu olevan läsnä kouluissa (Souto 2011).

Tämä tutkimus tarjoaa ajankohtaista tietoa opettajien diskursseista rasismiin liittyen kouluissa. Päätuloksena on, että opettajien puhettavat rasismista kouluissa painottavat erityisesti rasismin konkreettisia ja näkyviä muotoja, kun taas esimerkiksi rakenteellinen rasismi jää yksittäiseksi maininnaksi. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu, opettajien keskuudessa esiintyy rasismin olemassaolon kieltämistä (ks. Alemanji 2021). Myös tässä tutkimuksessa yksi opettajien

diskursseista kuvaa rasismin kieltämistä kouluissa. Lisäksi rasismin etäännyttämisen diskurssissa rasismi positioidaan pääsääntöisesti kahden oppilaan välille. Toimijuuden diskursseihin liittyen opettajat positioivat itsensä joko rasismin havainnoijiksi, aktiivisiksi toimijoiksi tai sellaisiksi, jotka eivät havaitse rasismia tai joiden mielestä rasismi on ymmärretty väärin. Kaiken kaikkiaan rasismin määrittely oli hyvin aikuislähtöistä.

Laadullisen tutkimuksen perinteen mukaisesti tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettävissä, vaan tarjoavat ymmärrystä ilmiöstä. Osa opettajien vastauksista maalaa kuvaa rasismista, joka on ”hälyttävää”. On mielenkiintoista pohtia, mitä tällä hälyttävällä rasismilla tarkoitetaan. Tarkoittaako se esimerkiksi sitä, että tietyt rasismin muodot nähdään automaattisesti toisia tärkeämpinä? Tai sitä, että kaikista rasismin muodoista ei olla edes täysin tietoisia? Usein saatetaan ajatella, että Suomessa ei ole rasismia, sillä täällä ihmiset eivät esimerkiksi tule tapetuiksi ihonvärinsä vuoksi. Kuitenkin kaikki rasismin muodot ovat väkivaltaa ja siksi tuomittavia. (Alemanji & Seikkula 2018.) Tämän tiedostamisessa opettajilla on valtaa vaikuttaa ja jokainen yksilö voi omalla tietoisella toimijuudellaan muuttaa koulunsa toimintakulttuuria antirasistisemmaksi.

Opettajat tarvitsevat lisää työkaluja rasismin tiedostamiseksi sekä sen kohtaamiseksi kouluissa. Vastuu opettajien kouluttamisesta aiheesta ei tulisi olla ainoastaan erilaisilla järjestöillä. Myös opettajankoulutuksen tulisi olla selkeästi antirasistista monikulttuurisuuskasvatusta painottavien teemojen sijaan. Näiden lisäksi yksittäisiltä opettajilta tarvitaan halua oppia tunnistamaan erilaisia valtarakenteita, kouluttautua ja toimia antirasististen toimintatapojen mukaisesti.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Patton (2015) korostaa tutkijan asemaa laadullisen tutkimuksen tekijänä. Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi olen pyrkinyt toimimaan koko tutkimusprosessin aikana läpinäkyvästi tutkijan positiossani. Mikään tutkimus ei ole täysin objektiivista, sillä sen taustalla vaikuttaa aina tutkijan tapa tulkita asioita. Itseasiassa Pattonin (2015, 692) mukaan tehdessä kriittistä laadullista tutkimusta, jonka päämääränä on sosiaalinen ja poliittinen muutos, tutkija ottaa tarkoituksellisesti aseman, joka ei ole objektiivinen. Tätä tutkimusta ohjaa pyrkimykseni antirasistiseen päämäärään. Lisäksi positioni luotettavuuteen tutkijana on vaikuttanut se, että en tuntenut hanketta tai järjestävää tahoja entuudestaan eikä minulla ollut sitoumuksia hankkeeseen.

Toimeksiantosopimuksen myötä sain käyttööni Yhteiset Lapsemme ry:n ja Koulutus Elämään Säätiön järjestämän antirasismikoulutuksen alkukartoituskyselyaineiston. Alkukartoituskyselyn kyselylomake aineistonkeruutapana soveltui hyvin tähän tutkimukseen, sillä rasismi on tutkimusaihe, jonka pinnan alle voisi olla vaikeampaa päästä esimerkiksi haastatteluiden avulla. Luotettavuuden näkökulmasta haastatteluissa haastavaksi voisi muodostua se, että tutkittavat eivät välttämättä toisi esille todenmukaisia ajatuksiaan, sillä he haluavat tulla sosiaalisesti hyväksytyiksi, sillä rasismiin ilmiönä voi liittyä ulkokultaisuutta tai performatiivisuutta (ks. Keskinen ym. 2021, 59). Sama ilmiö voi heijastua myös tässä tutkimuksessa hyödynnettyihin kyselylomakevastauksiin, mutta vaikutus lienee pienempi, sillä vastaustilanne on ollut anonyymimpi verrattuna haastattelutilanteeseen.

Kyselylomakkeella on kuitenkin myös rajoituksensa. Lomaketta ei ollut luotu tämän tutkimuksen tarpeiden pohjalta. Sen kysymyksenasettelu on saattanut ohjata vastaamaan tietyllä tavalla, jolloin vastauksissa korostuvat tietyt näkökulmat enemmän kuin toiset. Esimerkiksi se, että rasismin etäännyttämisen diskurssiin liittyen opettajien oma tai työyhteisön rooli ei korostunut voi johtua siitä, että

kyselylomakkeen kysymyksenasettelu ei erikseen ohjannut opettajia reflektoi-
maan omaa tai työyhteisön roolia osana rasistisia rakenteita. Täten se, että tutkit-
tavat eivät maininneet tiettyjä seikkoja, ei välttämättä tarkoita, etteivätkö he ajat-
telisi niiden olevan olemassa. On myös huomioitava, että tutkittavien vastaukset
avoimeen kysymykseen ovat suhteellisen lyhyitä.

Tutkimuksen rajoitusten näkökulmasta oleellista on myös se, että tutkimuksen
keskiössä ovat luokanopettajat. Mannisen ja muiden (2022) mukaan ammatillista
toimijuutta tutkittaessa keskitytään usein opettajiin, eikä muuhun koulun henki-
lökuntaan. Laajentamalla tutkimus koskemaan opettajien lisäksi muuta henkilö-
kuntaa tai oppilaita voitaisiin päästä lähemmäksi esimerkiksi arkipäivän rasis-
min kokemuksia ja kuulemaan paremmin rasismin moniäänisyyttä.

Tutkimuksen laadullisen luonteen takia tulokset eivät ole yleistettävissä esimer-
kiksi koko Suomen tasolle. Tutkimukseen osallistuttiin erilaisista taustoista ja
koulutukseen ilmoittautumisessa oli vaihtelevuutta siinä, ottiko kouluttajaan yh-
teyttä luokanopettaja, koulun vararehtori tai rehtori. Järjestö on myös itse mai-
nistanut koulutustaan lähettämällä sähköpostia kouluille ja luokille. Viestejä lä-
hetettiin hieman valikoiden sen mukaan, miltä alueilta koulutukseen oli tulossa
osallistujia. Tällöin tutkimukseen vastaajia on valikoitunut enemmän tietyiltä
alueilta Suomesta. Tutkimukseen osallistuneet ovat myös jotain kautta tienneet
järjestön entuudestaan esimerkiksi sosiaalisen median kautta tai muita reittejä.
Tämä on vaikuttanut siihen, keitä tutkimukseen on osallistunut ja mahdollisesti
myös siihen, millaisia vastauksia on annettu. Tämä vastaajajoukon valikoitumi-
nen on hyvä tiedostaa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Rasismi on yhteiskunnallinen haaste, jota on tarpeen tutkia eri näkökulmista myös tulevaisuudessa. Aiemmin rasismia on tutkittu myös observoimalla opettajia kouluissa (ks. Souto 2011). Observointi onkin tärkeää, sillä tällöin päästäisiin näkemään myös opettajien toiminnan kuvausten taakse.

Tärkeää olisi laajentaa tutkimusta tarkastelemalla luokanopettajien lisäksi rasismia ilmiönä koko työyhteisön tasolla, jolloin useammat äänet pääsisivät kuuluihin. Tähän voisi myös liittää eri koulujen yhdenvertaisuussuunnitelmien analysoinnin. Sisältöjen lisäksi voitaisiin tarkastella sitä, miten yhdenvertaisuustyö kouluissa jakaantuu: ketkä työskentelevät aktiivisesti yhdenvertaisuussuunnitelmien luomiseksi? Tarkastelun kohteeksi voitaisiin ottaa myös yliopistojen opetussisällöt. Lopuksi, vaikka lasten ja nuorten tutkiminen onkin haastavaa tutkimuseettisistä näkökulmista käsin, olisi tarpeen kuulla myös oppilaiden kokemuksia rasismista, jottei se tulisi määritellyksi ainoastaan koulun aikuisten näkökulmasta.

LÄHTEET

Ahmed, W. & Eid, M. 2018. Antirasistinen koulu - kaikkien koulu? Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille. Tampere: Vastapaino, 83 – 92.

Airaksinen, T. & Gylling, H. 2020. Suvaitsevaisuus: Erään taistelun kuvaus. Helsinki: Arktinen banaani.

Alemanji, A. 2016. Is there such a thing...? a study of antiracism education in Finland. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/167781>

Alemanji, A. 2021. Kohti rasisminvastaista pedagogiikkaa. Teoksessa S. Keskinen (toim.), M. Seikkula ja F. Mkwesha. 2021. Rasismi, valta ja vastarinta: rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa. Gaudeamus, 205 – 220.

Alemanji, A. & Mafi, B. 2018. Antiracism Education? A Study of an Antiracism Workshop in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research 62 (2), 186 – 199.

Alemanji, A. & Seikkula, M. 2018. What, Why and How Do We Do What We do? Antiracism Education at the University. Teoksessa A. Alemanji (toim.) Antiracism education in and out of schools. Cham: Palgrave macmillan, 171–190.

Andreassen, R. & Ahmed-Andresen, U. 2014. I can never be normal: A conversation about race, daily practices, food and power. European Journal of Women's Studies 21 (1), 25 – 42. <https://doi.org/10.1177/1350506813507716>

Artemjeff, P. & Sheikh, L. 2023. Esiselvitys rakenteellisesta syrjinnästä: Syrjinnän tunnistaminen ja seuraaminen yhteiskunnan eri osa-alueilla. Helsinki: Oikeusministeriö.

Ball, E., Steffens, MC. & Niedlich, C. 2022. Racism in Europe: Characteristics and Intersections with Other Social Categories. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.789661>

Bonnet, A. 2000. *Anti-racism*. Lontoo: Routledge.

Essed, P. 1991. *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* vol. 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

European Union Agency for Fundamental Rights [FRA]. 2018. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Being Black in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union Agency for Fundamental Rights [FRA]. 2023. *Being Black in the EU: Experiences of People of African Descent*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia - traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4), 353–368.

Goldberg, D. T. 2015. *Are we all postracial yet?* Cambridge: Polity.

Hakoköngäs, E., Sakki, I., Pirttilä-Backman, A-M., Kello, K. & Salapuro, H-M. 2019. Arkaluontoiset ja marginaaliset aiheet Suomen historian opetuksessa. *Kasvatus & Aika* 13 (2), 36–52. <https://doi.org/10.33350/ka.69060>

Heikkinen, V. 2012. Diskurssi. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Laurerma, U. Tiililä ja M. Lounela *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 88–93.

Helakorpi, J. 2020. *Innocence, Privilege and Responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries*. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 83. Helsingin yliopisto.

Helakorpi, J., Hummelstedt-Djedou, I., Juva, I. & Mikander, P. 2017. Nykyiset puheet ja käytännöt vaikeuttavat rasismien haastamista. *Kasvatus* 48 (3), 249–256.

Hummelstedt, I. 2022. Acknowledging diversity but reproducing the Other: A critical analysis of Finnish multicultural education. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 138. Helsingin yliopisto.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus: paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.

Häkkinen, A. & Salasuo, M. 2015. *Salattu, Hävetty, Vaiettu: Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*. Tampere: Vastapaino.

Jones, C. 2000. Levels of Racism: A Theoretic Framework and a Gardener's Tale. *American Journal of Public Health*, 90 (8), 1212–1215. doi:10.2105/ajph.90.8.1212

Juutilainen, M. 2023. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 706.

Keskinen, S., Mkwesha, F. & Seikkula, M. 2021. Teoreettisen keskustelun avaimet - rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.) Rasismi, valta ja vastarinta, 45 – 68.

Kimanen, A., Alisaari, J. & Kallioniemi, A. 2019. In-service and Pre-service Teachers' Orientations to Linguistic, Cultural and Worldview Diversity. *Journal of Teacher Education and Educators* 8 (1), 35–54. <http://hdl.handle.net/10138/301408>

Kohvakka, T. 2023. Suomen monikulttuurinen historia ei näy oppikirjoissa. <https://ilmiomedia.fi/artikkelit/monikulttuurinen-historia-oppikirjoissa/?fbclid=PAAbnKlK2GQrOuBnSM0p4QkoFY9P8brygR6HXwle5wZS6xlpBWqSbZKTgU8>. (Luettu 15.5.2023.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus [KARVI]. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi.

Lanas, M. & Kiilakoski, T. Johdanto: Mirka heittää kirjansa lätäkköön. Teoksessa M. Lanas & T. Kiilakoski (toim.) Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Vastapaino: Tampere, 2 – 20.

Lehtola, V-P. 2005. Saamelaisten historiaa. Teoksessa P. Isaksson & J. Jokisalo *Historian lisälehtiä: Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa*. Helsinki: Like: Suomen rauhanpuolustajat, 303–320.

Lentin, A. 2020. *Why race still matters*. Cambridge: Polity press.

Manninen, E. & Tarnanen, M. 2019. Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä. *Kasvatus*, 50 (4), 284–296.

Manninen, E., Hökkä, P., Tarnanen, M. & Vähäsantanen, K. 2022. Staff Members' Professional Agency within the Staff Community and the Education Policies: Supporting Integration in Multicultural and Multilingual School Communities. *Education Sciences*, 12 (12), 900. <https://doi.org/10.3390/educsci12120900>

Oikarinen-Jabai, H. 2014. Jälkikolonialistiset lähestymistavat haasteena luokahuoneissa. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 241–251.

Patton, M. Q. 2015. Alternative and Competing Criteria for Judging the Quality of Qualitative Inquiries, Part 1. Teoksessa M. Q. Patton *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Fourth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Pietikäinen, S. 2002. Etniset vähemmistöt uutisissa: käsitteitä ja aikaisempien tutkimusten kertomaa. Teoksessa P. Raittila (toim.) *Etnisyys ja rasismi journalismissa*. Tampere: Tampere University Press, 14–29.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Potinkara, N., Raippalinna, L-M. & Turunen, A. 2022. Diskurssintutkimus. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander & T-R Lappi (toim.) *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*. Tietolipas 274. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 329–350. <https://doi.org/10.21435/tl.274>

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Puuronen, V. 2011. Rasistinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopisto.

Rastas, A. 2005. Rasismi: oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 69–116.

Rastas, A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Tampere: Nuoristotutkimusseura.

Rastas, A. 2009. Racism in the Everyday Life of Finnish Children with Transnational Roots. *Barn* 1 2009, 29–43.

Romanit.fi. 2022. Mitä ovat Suomen vähemmistöt. <https://romanit.fi/mita-ovat-suomen-vahemmistot/>. (Luettu 11.1.2024).

Romanit.fi. 2023. Romanit ovat etninen vähemmistö. <https://romanit.fi/>. (Luettu 11.1.2024).

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_6.html. (Luettu 31.8.2023).

Seikkula, M. & Hortelano, P. 2021. Arjen rasismi ja rasisminvastaisuus arjessa. Teoksessa S. Keskinen (toim.), M. Seikkula & F. Mkwesha. 2021. Rasismi, valta ja vastarinta: rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa. Gaudeamus, 147–161.

Solin, A. 2012. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gaudeamus, 558 – 563.

Sommier, M. & Roiha, A. 2018. Dealing with Culture in Schools: A Small-Step Approach Towards Anti-racism in Finland. Teoksessa A. Alemanji (toim.) Anti-racism Education In and Out of Schools. Helsinki: Palgrave macmillan, 103 – 124.

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus: sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 41 – 68.

Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7 – 28.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. 2023. Romanian syrjintä. <https://syrjinta.fi/romanian-syrjinta>. (Luettu 8.5.2023.)

Yhteiset Lapsemme.fi. Yhdessä ilman rasismia. <https://yhdesailmanrasismia.fi/tietoa-hankkeesta/>. (Luettu 16.5.2023.)

Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä M-L & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. Terra 129 (1), 3–15. <http://hdl.handle.net/10138/309020>

LIITTEET

Liite 1. Yhdessä ilman rasismia -hankkeen antirasismikoulutuksen alkukartoituskysely

Hei luokanopettaja! Yhdessä ilman rasismia -proessin aikana toteutamme seurannan, jonka tarkoituksena on kartoittaa lähtö- ja lopputilannetta yhteistyökouluissamme. Vastaamalla kyselyyn autat hankkeen toiminnan ja tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa ja raportoinnissa. Kyselyn pohjalta voimme myös huomioida luokkasi tarpeet ja toiveet koulutuksen osalta. Kyselyn tuloksia voidaan hyödyntää myös muissa hankkeen sisäisissä tutkimuksissa, joissa käsittelemme vastauksia anonyymisti.

Tämä lomake on tarkoitettu täytettäväksi ennen opetuskokonaisuuden varsinaista alkamista.

1. Luokka-aste
 - a) 4. luokka
 - b) 5. luokka
 - c) 6. luokka
 - d) Muu:

2. Koulu?
 - a) Oma vastaus:

3. Tarve rasismiaiheiden käsittelyyn koulussa/luokassa
 - a) Rasismiaiheiden käsittely koulussamme/luokassani on ajankohtaista.
 - i) Samaa mieltä
 - ii) Melko samaa mieltä
 - iii) Eri mieltä
 - iv) En osaa sanoa
 - b) Mielestäni rasismiaiheita tulisi käsitellä koulussamme entistä laajemmin.

- i) Samaa mieltä
 - ii) Melko samaa mieltä
 - iii) Eri mieltä
 - iv) En osaa sanoa
- c) Olen havainnut koulussamme/luokassani epäkunnioittavaa käytöstä oppilaiden keskuudessa (nimittelyä, syrjintää, ulkopuolelle jättämistä).
- i) Samaa mieltä
 - ii) Melko samaa mieltä
 - iii) Eri mieltä
 - iv) En osaa sanoa
- d) Koen tarvitsevani rasismin vastaista asiantuntijatukea opetukseeni.
- i) Samaa mieltä
 - ii) Melko samaa mieltä
 - iii) Eri mieltä
 - iv) En osaa sanoa
4. Tarvitsetko opetustehtäväsi tueksi rasismin vastaista asiantuntijatukea? Millainen tuki vastaisi tarpeisiisi parhaiten?
- a) Ulkopuolisen toteuttama opetus luokalle
 - b) Hyödynnettävissä oleva opetusmateriaali (kuten tehtävät)
 - c) Hyödynnettävissä olevat opetusvideot
 - d) Pehdytysmateriaali oman asiantuntemuksen lisäämiseksi
 - e) Opetushenkilöstön koulutus
 - f) En koe tarvitsevani asiantuntijatukea
5. Oletteko luokkasi kanssa käsitelleet seuraavia rasismin rakenteisiin liittyviä aiheita (esim yhteiskuntaopin tai historian tunneilla tai osana laaja-alaisen oppimisen edistämistä)
- a. Etuoikeudet
 - i. Kyllä
 - ii. Vähän

- iii. Ei lainkaan
- iv. En osaa sanoa
- b. Ennakkoluulot
 - i. Kyllä
 - ii. Vähän
 - iii. Ei lainkaan
 - iv. En osaa sanoa
- c. Arjen rasismi
 - i. Kyllä
 - ii. Vähän
 - iii. Ei lainkaan
 - iv. En osaa sanoa
- d. Rasismin historia
 - i. Kyllä
 - ii. Vähän
 - iii. Ei lainkaan
 - iv. En osaa sanoa
- e. Representaatio
 - i. Kyllä
 - ii. Vähän
 - iii. Ei lainkaan
 - iv. En osaa sanoa

6. Haluatko kertoa tai täsmentää vielä jotakin? Sana on vapaa!