

Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.102595>

Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit

Anna Hornborg, Minna Kyttälä, Anne Laiho & Hanna-Maija Sinkkonen

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien puheessa tuotettuja kielellisiä ja kulttuurisia eronteon diskursseja ja niiden seurauksia. Erilaisuutta lähestytään sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssitutkimuksen lähtökohdista eri tilanteissa eri lailla merkityksellistyvänä, todellisuutta rakentavana ja seurauksia tuottavana käsitteenä. Tutkimusaineisto koostuu kuuden maahanmuuttotautustaisista lapsia ja nuoria opettaneen opettajan haastattelulitteroinneista, jotka on tuotettu 2009 ja 2010. Aineistoa analysoitiin diskurssianalyysin periaattein yhdistäen kielenkäytön tilannetta ja ajankohtaa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Opettajien puheesta konstruoiitiin kolme eronteon diskurssia: kategoriadiskurssi, vertailudiskurssi ja asennediskurssi. Erilaisuus sävytyi omanlaiseksi kussakin diskurssissa. Eri diskurssien kautta maahanmuuttajaksi nimetyt rooliksi asemoitiin joko 1) eksklusiivisesti erilainen, 2) esimerkillinen, samanlainen tai sopeutumaton ulkopuolinen tai 3) alisteinen toinen. Tulosten merkitystä pohditaan koulutuksen, opettajan roolin ja opettajan ammatillisten odotusten konteksteissa. Vaikka eronteon diskurssit ja niiden rakentuminen ovat muotoutuneet tietynlaisiksi tietyssä ajassa, ne voivat auttaa tunnistamaan vastaavanlaisia puhetapoja ja niiden seurauksia myös tänä päivänä.

Johdanto

Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on lisääntyneen maahanmuuton myötä kasvanut Suomen kouluissa 1990-luvulta lähtien. Se, minkälaiseksi opettajat eri kieli- ja kulttuuri-taustoista tulevat oppilaat määrittävät, ohjaa myös sitä, miten he näiden oppilaiden kanssa toimivat (Popkewitz 1998, 6). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien puheessa tuotettuja kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä eronteon diskursseja ja niiden seurauksia. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten kielellisiä ja kulttuurisia erontekoja tuotetaan opettajien puheessa? ja 2) Minkälaisiin rooleihin oppilaat näiden erontekojen myötä asemoituvat? Haastatteluaineisto on tuotettu vuosina 2009 ja 2010, ja sitä täytyykin tarkastella ennen kaikkea suhteessa sen aikaiseen Suomessa käytyyn viralliseen ja epäviralliseen monikulttuurisuusdiskurssiin. Toisaalta tulokset voivat auttaa tunnistamaan vastaavanlaisia puhetapoja ja niiden seurauksia myös tänä päivänä.

Vaikka erilaisuutta tai erontekojen ja maahanmuuttajuuden teemoja yhdistelevää tutkimusta on tehty jonkin verran koulun kontekstissa (Hummelstedt ym. 2021; Juva & Holm

2017; Lappalainen 2009; Riitaoja 2013; Souto 2011), suomalaisten opettajien puhetta ei ole Riitaojan (2013) sekä Juvan ja Holmin (2017) tutkimusta lukuun ottamatta juuri analysoitu erontekojen tuottamisen näkökulmasta kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden kontekstissa. Tämä tutkimus pyrkii tuomaan uudenlaista ymmärrystä niistä hienovaraisista, arkisista itsestäänselvyyksistä, joita puheeseen kätkeytyy.

Erilaisuus ja erontekojen tuottaminen

Tutkimuksen lähtökohdat liittyvät erilaisuuden ja erontekojen käsitteisiin. Erilaisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssitutkimuksen lähtökohdista eri tilanteissa eri lailla merkityksellistyväksi, todellisuutta rakentavaksi ja seurauksia tuottavaksi dynaamiseksi käsitteeksi, joka tuotetaan suhteessa siihen, mikä on itselle tavallista tai normaalia (ks. Lehtonen & Löytty 2003, 11–12; Riitaoja 2013). Toimintaympäristö määrittelee vahvasti sitä, mikä merkityksellistetään eroksi (Riitaoja 2013). Erilaisuus käsitteenä ei ole neutraali: eronteot sekä oikeuttavat että poissulkevat (Brunila & Ikävalko 2012; Riitaoja 2013) ja tuottavat dikotomisen asetelman, jossa toinen puoli näytetään ”luonnollisena” (Bell & Hartmann 2007). Samalla myös erilaiseksi nimeämisen negatiiviset vaikutukset kielletään (Bell & Hartmann 2007).

Erilaisuuden voidaan käsittää muotoutuvan keskuksen ja marginaalin kautta (Jokinen ym. 2004). Tajfel ja Turner (1986) käyttävät käsitteitä sisäryhmä ja ulkoryhmä. Marginaalilla (tai ulkoryhmällä) tarkoitetaan tämän tutkimuksen kontekstissa keskuksesta (suomalaiset, sisäryhmä) syrjässä olevaa (eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat). Marginaali ja keskus ovat toistensa olemassaolon edellytys. Samalla, kun rakennetaan kuvaa marginaalista, vahvistetaan myös kuvaa keskuksesta eli tässä tapauksessa suomalaisuudesta. Suomalaisuus saatetaankin usein määrittellä yksinomaan määrittelemällä se, mikä ei ole ”suomalaista” tai ”suomalaiselle tyypillistä” (Juva & Holm 2017). Ryhmien välille tuotetaan eroja, kun luodaan käsityksiä siitä keitä ”toiset” ovat ja keitä ”me” olemme. Eron muodostuminen vaatii riittävän yhtenäisen ryhmän, joka on toiseen nähden tarpeeksi erilainen. Tämä edellyttää kummankin ryhmän pelkistämistä ja erojen korostamista (Rossi 2010). Kategorisointi on väline, jolla kontrolloida ihmisiä, ryhmiä, kulttuureita, olemuksia ja identiteettejä (Miles 1994), ja tietynlainen kategorisointi on välttämätön arkipäivän selviytymiskeino (Davey & Norburn 1980). Sen avulla me määrittelemme toiset ja myös itsemme. Kun eronteko tuotetaan selkeän valtarakenteen kautta ja tuotetaan ”toisesta” alempiarvoinen, puhutaan toiseuttamisesta (Löytty 2005, 162). Osa eronteoista on suorastaan rasistisia. Rasismilla tarkoitetaan valta- ja alistussuhteisiin perustuvia ja niitä tuottavia ajattelu-, puhe- ja toimintatapoja, jotka linkittyvät rodullisiin ja kulttuurisiin kysymyksiin (Rastas 2007; Seikkula 2019).

Tämän tutkimuksen haastatteluajankohtana käytössä ollut käsite maahanmuuttajaoppilas on esimerkki eronteon tuottamisen välineestä. Käsitettä käytettiin kuvaamaan oppilaita, joilla oli maahanmuuttotausta (Kuusela ym. 2008), ja käsite on siten ohjannut sekä haastattelutilanteita ja opettajien puhetta että aineiston analyysiä. Maahanmuuttajatermi johdannaisineen on ongelmallinen: sen määrittelyvaltaan ja rodullistaviin merkityksiin liittyy ongelmia ja varsinkin arkipuheessa termi saa kielteisiä merkityksiä. Käsite on myös yleistävä, homogeenisoiva ja pitää yllä ulossulkevaa jaottelua, jossa maahanmuuttajat tuotetaan

”ei-suomalaiseksi” (ks. esim. Keskinen 2012; Peltola 2014). Vaikka maahanmuuttaja¹ käsitteenä viittaa kehen tahansa henkilöön, joka on muuttanut maahan, käytetään käsitettä usein kuvaamaan niitä maahan muuttaneita, jotka poikkeavat ihonvärin tai uskonnon osalta valkoihoisista kristityistä (ks. Riitaoja 2013). Tämä kiteytyy käsitykseen suomalaisuudesta, joka Riitaojan (2013) mukaan on nimenomaan valkoista, keskiluokkaista ja luterilaista, ja johon liittyy keskeisesti myös suomen kielen osaaminen (Juva & Holm 2017). Käytämme omassa artikkelitekstissämme käsitteitä maahanmuuttajaksi nimetty oppilas tai maahanmuuttotaustainen oppilas silloin, kun viittaamme oppilaisiin, joille yhteistä on nimenomaan maahanmuuttotausta (joko oma tai vanhempien maahanmuutto) tai tutkimustuloksiin, joissa on nimenomaisesti viitattu maahanmuuttajuuteen. Samalla tulemme itse kategorisoinneksi esimerkiksi valmistavien luokkien oppilaat saman yksinkertaistavan ja pelkistävän käsitteen alle. Tiedostamme, että maahanmuuttajaksi nimetty oppilas ei ole kattava ilmaus kuvaamaan eri maista moninaisten syiden takia Suomeen muuttaneita oppilaita tai heidän monimuotoista taustaansa.

Suomen perustuslain (1999/731) ja yhdenvertaisuuslain (1325/2014) tavoitteet yhdenvertaisuuden edistämisestä ja syrjinnän ehkäisemisestä koskevat myös koulua ja opettajia, ja opettajan velvollisuus on huolehtia oppilaiden kulttuurin ja maailmankatsomuksen kunnioituksesta tasapuolisesti (OAJ 2020). Koulun rakenteet, sekä diskursiiviset että materiaaliset, toimivat kuitenkin vahvasti erottelujen ja hierarkioiden varassa (Riitaoja 2013) ja useat suomalaistutkimukset osoittavat, että koulussa tuotetaan erontekoja tai vähintään ylläpidetään olemassa olevia eroja suomalaiseksi nimettyjen ja maahanmuuttajaksi nimettyjen välillä (Hummelstedt ym. 2021; Juva & Holm 2017; Lappalainen 2009; Souto 2011). Riitaoja (2013) havaitsi tutkimuksessaan, että muun muassa oppilaat, joiden ihonväri, äidinkieli, kansallisuus ja/tai uskonto poikkesi valtaväestön vastaavista ominaisuuksista, tuotettiin ”erityisen erilaisiksi” koulun arjessa. Samalla nämä oppilaat joutuivat huolipuheen ja erilaisten normaalistavien toimenpiteiden kohteiksi. Myös Mäkelä (2019) tuo esiin samankaltaisia havaintoja koskien maahanmuuttotaustaisia tyttöjä. Juvan ja Holmin (2017) tutkimuksessa opettajat tuottivat maahanmuuttotaustaiset oppilaat suomalaiseksi nimettyjä oppilaita ongelmallisemmiksi, ja syytekijäksi mainittiin usein kulttuuriin liittyvät tekijät. Eronteot koulussa eivät sinänsä liity vain kielellisiin tai kulttuurisiin ominaisuuksiin, vaan monenlaiseen moninaisuuteen liittyviin kategorisointeihin (Hermanfors 2017). Hermanfors (2017) tutki kasvatusalan opiskelijoiden teksteissään tuottamia erontekoja erityispedagogiikan kontekstissa, ja hänen aineistostaan rakentui neljä erilaisuuden tuottamiseen liittyvää diskurssia. Yliyksilöllistävä diskurssi paikantui erilaisuuteen yksilön ominaisuutena ja yleistävä diskurssi puolestaan erilaisuuteen yleistävänä tietyn ryhmän yhteisiin ominaisuuksiin liittyvänä. Sosiaalistava diskurssi kiinnitti erilaisuuden yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa syntyväksi ja toiseuttava diskurssi erontekoihin, joihin liittyy erilaisuuden tuottaminen hierarkkisen valtarakenteen kautta. Vaikka Hermanforsin (2017) tutkimuksessa tarkasteltiin erilaisuutta laajasti, kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät eronteot nousivat aineistossa esiin lähinnä sosiaalistava–toiseuttava-diskurssin kautta.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä aikaisempi erilaisuuden tutkimus on todennut maahanmuuttajuuteen liittyvän sekä negatiivisia että positiivisia merkityksiä. Erilaisuus erottautuu myönteisenä yksilön erottautumisen strategiana tai kielteisenä yhteisöllisenä

1 Maahanmuuttajalla tarkoitetaan tutkimuksissa ja tilastoissa usein Suomeen muuttanutta henkilöä, jolla on ulkomaan kansalaisuus, ja joka aikoo asua maassa pidempään (Väestöliitto 2017). Tilastokeskus (2020) käyttää käsitettä ulkomaalaistaustainen, jolla viitataan henkilöihin, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla.

poikkeavuutena (ks. esim. Keskinen 2012; Suurpää 2002). Esimerkiksi maahanmuuttotautaisia tyttöjä kuvataan usein yhteiskunnallisissa puheenvuoroissa passiivisina ja joskus myös oman kulttuurinsa uhreina liittäen tyttöihin huolipuhetta (Mäkelä 2019), vaikka tyttöjen oma näkemys omasta toimijuudestaan saattaa olla täysin päinvastainen (Holmberg & Niemi 2019). Vaikka erilaisuus altistaa hierarkkisille asetelmille, eronteossa ei silti aina ole kyse avoimen eksklusiivisesta erilaisuudesta, jossa toinen suljetaan täysin ”meidän” ulkopuolelle. Osaa eroista on helpompi suvaita ja näin eronteista huolimatta erilainen voidaan hyväksyä osaksi tai ainakin lähemmäs ”meitä” (Löytty 2004, 12). Tässä yhteydessä on tärkeää muistaa, että suvaitseminen käsitteenä jo itsessään sisältää valtasuhteen (Suurpää 2010), jossa joku (”me”) suvaitsee jonkun ”toisen”. Näin ollen käsitteen näennäisestä myönteisyydestä huolimatta se itsessään ylläpitää eroa ”meidän” ja ”toisten” välillä. Erilaisuus voidaan kokea myös meille kaikille yhteisenä arvostettavana ominaisuutena (Hermansfors 2017).

Virallinen ja epävirallinen monikulttuurisuusdiskurssi Suomessa

Opettajan työtä ohjaa vallitsevaa sivistysideologiaa kuvastava opetussuunnitelma, joka voidaan nähdä osana virallista monikulttuurisuusdiskurssia koulutuksen kentällä. Aineiston tuottamisen aikana voimassaolleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvo-pohjana korostettiin suomalaista kulttuuria, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkupe- räisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa (Opetushallitus 2004, 14). Tuol- loin puhuttiin lähinnä monikulttuurisuuden ja sen tuomien muutosten hyväksymisestä. Toi- saalta Mäkelä ym. (2017) tulkitsevat näiden yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten hyväksymisen ilmentävän sitä, että kyse ei ollut enää pelkästään ilmiön (maahanmuutto ja sen vaikutukset) passiivisesta hyväksymisestä vaan pikemminkin siirtymisestä hyväksyn- nän tasolta tasolle, jossa ollaan valmiita ottamaan vastaan uusia tapoja ja arvoja. Opetuksen avulla oli tarkoitus tukea eri kulttuureista tulevia maahanmuuttajia, tukea kulttuuri-identi- teetin rakentumista sekä ottaa huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen (Ope- tushallitus 2004). Kulttuurinen moninaisuus näyttäytyi kuitenkin ainoastaan kapea-alaisena etnisenä, maahanmuuttajaksi nimetyn kieleen tai uskontoon liittyvänä moninaisuutena (Holm & Londen 2010), ja tämä on tärkeä ottaa huomioon tämän tutkimuksen tuloksia tul- kittaessa.

Se, miten yhteiskunnan kulttuurisesta moninaistumisesta on julkisesti puhuttu ja miten siihen on suhtauduttu aineiston tuottamisen ajankohtana, on oleellinen osa tutkimuksen kontekstia, jossa haastateltujen opettajien puheen eronteot on tuotettu. Opetussuunnitel- maan kiteytyvän virallisdiskurssin lisäksi journalismi toimii vahvana monikulttuurisuusku- van luojana ja välittäjänä. Media on tila, jossa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää todel- lisuutta ja käsityksiä rakennetaan muun muassa maahanmuutosta ja maahanmuuttajuudesta puhumalla. Tämä journalismin yhteiskunnallinen valta korostuu etenkin politisoituneissa ja yhteiskunnallisesti kiistanalaisissa kysymyksissä (Vehmas 2012, 117), joihin maahanmuut- toon ja yhteiskunnan kulttuuriseen moninaistumiseen liittyvät kysymyksetkin kuuluvat. 2010-luvun taitteessa kriittisyys maahanmuuttoa kohtaan sai yhä enemmän tilaa eri medioissa. Tyypillistä tälle maahanmuuttovastaiselle puhetavalle oli vedota kansan enem- mistön mielipiteeseen, jossa yhtenä Suomen tärkeimmistä poliittisista tavoitteista pidettiin maahanmuuttopolitiikan tiukentamista. Tämä maahanmuuttovastainen puhe sai alkunsa tavallisten ihmisten verkossa välittyneistä mielipiteistä, siirtyi poliitikkojen puheisiin ja sitä kautta osaksi julkista tiedonvälitystä (Haara 2012, 53). Valtajulkisuudessa alettiin antaa

tilaa myös sellaiselle suorasanaiselle maahanmuuttovastaiselle ja rassistiselle ääriajattelulle, joka aiemmin oli päässyt esiin vain omilla foorumeillaan (Maasilta 2012). Toisaalta julkisen tiedonvälityksen kautta käytävä keskustelu ruokkii edelleen myös tavallisten kansalaisten erilaisilla verkkofoorumeilla käymää keskustelua, jolle on yhä tyypillisempää suoranainen terrorismiin sekä etnisiin ryhmiin ja uskontoon liittyvä vihapuhe (Lahti 2019).

Syrjivät ja maahanmuuttovastaiset asenteet ja puhuvat ovat osa sosiaalista ja yhteiskunnallista kontekstia. Niiden juuret ovat syvällä yhteiskunnan instituutioissa ja historiassa, kuten kolonialismissa ja rasismissa, ja samalla ne pitävät yllä maailmankuvan valkoisuutta (Hübinette & Lundsström 2014). Kasvavat globaalit muuttovirrat ovat lisänneet lasten ja perheiden moninaisuutta yhteiskunnissa. Samanaikaisesti niukat taloudelliset resurssit synnyttävät yhteiskunnallisia jännitteitä (esim. Jensen & Iannone 2018). Maahanmuuttoasenteiden on jo aiemmin todettu heijastelevan yhteiskunnan taloustilannetta siten, että korkeasuhtanteen aikaan ne ovat suvaitsevaisempia kuin taloudellisesti heikkoina ajankohtina (Söderling 2013, 20–22). Myös iällä, sukupuolella ja koulutuksella on vaikutusta asenteisiin: nuoret ja naiset suhtautuvat maahanmuuttajiin myönteisemmin kuin vanhat ja miehet. Lisäksi korkeampi koulutuksen taso sekä parempi työmarkkina-asema ovat yhteydessä myönteiseen suhtautumiseen (Jaakkola 2009; ks. myös Avonius & Kestilä-Kekkonen 2018). Toisaalta aivan viimeaikaiset tulokset osoittavat, että maahanmuuttovastaisuus on yhä tyypillisempää myös korkeasti koulutettujen ja hyvin toimeentulevien nuorten aikuisten joukossa (Mannerström ym. 2020). Koko Suomen väestön mittakaavassa rotuun ja etnisyyteen perustuvat maahanmuuttovastaiset asenteet ovat harvinaisia (Avonius & Kestilä-Kekkonen 2018). Sen sijaan kielteiset asenteet painottuvat yhteiskunnallisen hyödyn ja yhteiskuntaan sopeutumisen alueille. Maahanmuuttoa ja maahanmuuttotaustaisia ihmisiä koskeva keskustelu on kaiken kaikkiaan Suomessa hyvin polarisoitunutta, ja siitä välittyy paitsi selkeä kahtiajako myönteisiin tai kielteisiin asenteisiin, myös me/ne-asetelma maahanmuuttoa vastustavien ja maahanmuuttoa puolustavien välillä (Lahti 2019).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme edustaa sosiaalisesta konstruktionismista juontuvaa diskurssitutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentamisesta. Sosiaalinen konstruktionismi korostaa kieltä merkitysten tuottajana, yhteisöllisyyden ja identiteetin rakentajana sekä sosiaalisen toiminnan järjestäjänä (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Kriittisen diskurssitutkimuksen perinteen mukaan diskurssin (yksikössä) ymmärretään laajasti viittaavan kielenkäyttöön osana sosiaalista toimintaa. Diskursseilla (monikossa) taas tarkoitetaan jonkin ilmiön merkityksellistämistä jollakin vakiintuneella ja sisäisesti yhtenäisellä tavalla. Diskurssit myös muokkaavat nimeämiään kohteita. Konteksti on keskeinen diskurssitutkimuksessa, sillä merkitykset syntyvät nimenomaan suhteessa kontekstiin, joka tarjoaa mahdollisuuden analysoida, tulkita ja selittää kielenkäyttöä. (Fairclough 1992; Pietikäinen & Mäntynen 2019; Pynnönen 2013.) Diskurssitutkimuksessa yhdistyvät siis itse kielenkäytön tilanne, ajankohta ja laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Haastattelutilanteessa osapuolet ovat kulttuurisia toimijoita, eli vuorovaikutukseen liittyy yleisiä kulttuurisia normeja, jotka mahdollistavat ymmärryksen (Pietikäinen & Mäntynen 2019), kun taas esimerkiksi lainsäädännön ja opetussuunnitelman velvoitteet tai ammattiryhmän eettiset periaatteet edustavat laajempaa poliittista ja kulttuurista kontekstia (Pynnönen 2013, 12), johon opettajien puhetta voidaan suhteuttaa. Kun sosiaalista todellisuutta tuotetaan kielelli-

sessä vuorovaikutuksessa, rakennetaan merkitysten lisäksi myös itseä ja muita, esimerkiksi identiteettejä ja rooleja (Pietikäinen & Mäntynen 2019).

Tässä tutkimuksessa huomio on haastattelupuheen tekstuaalisessa ja kielellisessä ulottuvuudessa, mutta myös ympäröivässä yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Diskurssit muotoutuvat, kun haastateltava viestii ”oman ymmärryksensä suulla” ja haastattelija vastaanottaa sen ”oman ymmärryksensä korvalla”. Kulttuuri, haastattelutilanne ja keskustelijoiden yksilölliset lähtökohdat ohjaavat sitä, miten asioita tehdään ymmärrettäväksi. Erot eivät ole ennalta käsin olemassa, vaan tilannekohtaisesti diskursiivisesti tuotettuja (Riitaoja 2013).

Aineisto

Tutkimusaineisto koostuu kuuden opettajana toimineen henkilön haastattelulitteroinneista, jotka on tuotettu vuosina 2009 ja 2010. Kaikki haastatellut opettivat haastatteluhetkellä maahanmuuttotauksia lapsia tai nuoria, ja sillä perusteella he valikoituivat myös näihin haastatteluihin. Haastattelut on toteutettu osana maahanmuuttotauksien oppilaiden opetuksen järjestämiseen keskittyneen hankkeen alkukartoitusta. Haastattelut toteutettiin hankkeessa työskennellyt tutkija. Haastatteluiden pituus vaihteli 35 minuutista 50 minuuttiin. Haastatteluissa opettajat kertovat maahanmuuttotauksien oppilaiden opettamisesta, opetuksen järjestämisestä, oman työnsä suunnittelusta ja yhteistyöstä vanhempien kanssa (taulukko 1). Yhtenä tämän tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että analyysi on kohdistunut vain opettajien, ei haastattelijan, puheeseen. Toisaalta haastatteluissa on noudatettu yhtenäistä haastattelurunkoa, jonka perusteella on mahdollista hahmottaa ne reunaehdot, joiden puitteissa puhetta on tuotettu.

Minkäläinen koulutus sinulla on? Miten kauan olet opettanut monikulttuurista oppilasryhmää? Miten saatu (monikulttuurisuus)koulutus on käytännön opetustyössä palvellut?
Millainen opetusryhmäsi on/ viimeksi opettamasi monikulttuurinen ryhmä oli?
Miten maahanmuuttaja(taustaisten) lasten opetus on koulussasi järjestetty?
Miten suunnittelet työtäsi?
Minkäläistä yhteistyötä teet muiden koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa esim. siirtymävaiheissa (päiväkoti, pakolaiskeskus tms.)?
Miten maahanmuuttajalapsen suhtautuvat kouluun ja oppimiseen?
Millaisia oppimisvaikeuksia olet havainnut oppilaillasi?
Onko oppilaiden oppimisen vaikeuksia tutkittu aiemmin? Jos on, tiedätkö miten? Oletko itse lähettänyt oppilaita tutkimuksiin? Miten asia on edennyt?
Miten testaat lasten oppimista/ miten pyrit saamaan selville, onko lapsella oppimisen vaikeuksia?
Miten suomen kielen taito edistyy? Mitä käytät tässä opetuksessasi apuna?
Millaista yhteistyötä teet kotien kanssa? Millaisia kokemuksia sinulla on tästä?
Miten integroituminen ja yleisopetukseen siirtyminen on oppilaittesi kohdalla sujunut? Millaisia keinoja olet käyttänyt lapsen tukemiseksi tässä siirtymävaiheessa?
Miten maahanmuuttajalasten oman kielen opetus on järjestetty?
Tiedätkö, minne entiset oppilaasi ovat siirtyneet ja miten heidän koulupolkunsa on edennyt?
Mitä ehdotuksia sinulla olisi maahanmuuttaja(taustaisten) lasten opetuksen kehittämiseksi?
Haluaisitko vielä tuoda jotain esille jo kertomasi lisäksi?

Taulukko 1. Haastattelurunko.

Tässä artikkelissa aineistoa analysoidaan maahanmuuttajiin kohdistuvien puhetaapojen näkökulmasta. Vaikka haastattelut muodostavat oman diskursiivisen tilan, analyysin keskiössä ei ole itse haastattelutilanne eivätkä tietyn haastatteluihin osallistuneen ryhmän – opettajien – representaatiot, vaan ne tavat, joilla haastateltavien puheessa rakennetaan eron tekoja. Puhetaapoja ei tarkastella suhteessa haastateltavien yksilöllisiin ominaisuuksiin vaan suhteessa aikaan ja paikkaan osana yleistä keskustelukulttuuria, joka haastattelujen tuottamisen aikaan oli muuttumassa maahanmuuttovastaisemmaksi (Haara 2012; Maasilta 2012) ja muodostaa näin ollen kiinnostavan kontekstin puhetaavoille. Tästä syystä raportoimme haastateltavista vain välttämättömimmät taustatiedot. Haastateltavista kaikki olivat naisia ja heidän koulutuksensa ja työkokemuksensa vaihtelivat. Viidellä kuudesta haastateltavasta oli opettajan kelpoisuus. Opetuskokemus vaihteli kahdesta vuodesta yli kymmeneen vuoteen.

Taustatietojen raportoimisen rajoittaminen vain välttämättömiin on myös perusteltu eettinen ratkaisu, kun kyseessä on yhteiskunnallisesti kiistanalainen tai vähintäänkin kahtia jakava aihe. Näin turvataan se, että haastateltujen henkilöllisyys ei voi paljastua. Haastateltavat ovat antaneet luvan haastatteluaineiston tutkimuskäyttöön eikä käyttöä ole rajattu tiettyihin aiheisiin. Silti eräänlaisena eettisenä haasteena voidaan pitää sitä, että yli kymmenen

vuotta sitten tuotettua haastatteluaineistoa tarkastellaan uudelleen tämän ajan perspektiivistä ilman varsinaista historiallista analyysiä. Tietoisuus maahanmuutosta ilmiönä, maahanmuuttotaustaisista ihmisistä ja heihin liittyvien käsitteiden ongelmallisuudesta on lisääntynyt (Herneaho 2018; Lahti 2019). Myös opetussuunnitelman perusteissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden opetuksen järjestämistä ja monikulttuurisuutta ja moninaisuutta ilmiöinä lähestytään eri tavalla kuin aineistonkeruun aikaan (Mäkelä ym. 2017; Opetushallitus 2004; 2014). Todennäköisesti näiden haastateltujen opettajien puhe olisi tänä päivänä erilaista kuin haastatteluhetkellä. Tästä syystä on erityisen tärkeä painottaa sitä, että analysoimamme haastattelulitteroinnit ovat näytteitä aikansa puhetoivoista, eivät puhujistaan. Eettisestä näkökulmasta on olennaista myös painottaa, että eronteon diskurssit ovat haastattelutilanteessa luotuja ja kuten haastattelurunko osoittaa, opettajia on jo lähtökohtaisesti pyydetty kertomaan monikulttuurisesta opetusryhmästään ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen järjestämisestä. Haastatteluihin sisältyy näin ollen jo lähtökohtaisesti eronteko, joka on valmiiksi tuotettu tutkijoiden aloitteesta.

Diskursiivinen aineiston analyysi

Analyysi käynnistyi aineistolähtöisesti tekstuaaliselta tasolta (ks. Pynnönen 2013), jolla poimittiin aineistosta välittömiä ilmaisuja kuvaamaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisuutta ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisuus pelkistyi pitkälti maahanmuuttajuudeksi johtuen sekä kysymyksenasettelusta (ks. taulukko 1) että siitä, että maahanmuuttotausta oli opettajien opettamia oppilaita yhdistävä tekijä. Aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja ryhmiteltiin ne uudelleen nimeten kukin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä (klusterointi) (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston ylädiskurssiksi hahmottui maahanmuuttajaksi nimettyjen oppilaiden tuottaminen ”erilaisiksi” (eronteko suhteessa itseen). Tulkitsevilla tasolla (Pynnönen 2013) analyysin tueksi otettiin erilaisuuden käsite ja eronteon rakentuminen. Eronteon tulkinnoissa käytettiin vastinpareja. Aineistosta etsittiin kaikki ne suorat ja epäsuorat ilmaisut, joiden tulkittiin määrittävän maahanmuuttajaksi nimetyn oppilaan erilaiseksi suhteessa suomalaisuuteen. Tässä vaiheessa palattiin siis takaisin tekstuaaliselle tasolle tekemään uusia luokituksia. Tämän jälkeen eri tapoja tuottaa kielellisiä ja kulttuurisia erontekoja analysoitiin syvällisemmin. Aineistosta konstruointiin kolme diskurssia, jotka kuvaavat erilaisuuden järjestäytymistapoja aineistossa. Tässä vaiheessa kontekstista tuli tulkinnan väline merkitysten tuottamisessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Viimeisenä analyysin vaiheena tutkimuksen kannalta oleellinen tieto eroteltiin ja liitettiin teoreettiseen taustaan (abstrahointi) (Tuomi & Sarajärvi 2018). Erilaisuuden diskurssit nimettiin kategoriadiskurssiksi, vertailudiskurssiksi ja asennediskurssiksi. Viimeisenä vaiheena analysoitiin syvällisemmin rooleja, joihin maahanmuuttajaksi nimetty, eri kieli- ja kulttuuritaustainen oppilas näiden puhetoivoissa tuotettujen erontekojen myötä asemoidaan.

Erilaisuuden diskurssit ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden roolit

Opettajien puheen kielellisen ja kulttuurisen erilaisuuden diskurssissa vastinpariksi määrittyy suomalainen – maahanmuuttaja. Erilaisuus saa erilaisia merkityksiä aladiskurssissa, mutta yhteistä näille kaikille on ulkopuoliseksi tuottaminen, mikä on tyypillistä maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiksi nimettyihin liittyvälle keskustelulle laajemminkin (Juva & Holm 2017; Lahti 2019). Kategoriadiskurssi, vertailudiskurssi ja asennediskurssi limittyvät

toisiinsa ja yhdessä puheenvuorossa saatetaankin käyttää useita eronteon puhetapoja. Koska eronteolla luodaan identiteettejä itselle ja toiselle sekä rakennetaan kuvaa siitä, mihin asemiin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin kukin kuuluu (Jokinen ym. 2004, 10–12), voidaan näissä eronteon diskursseissa tulkita muodostuvan ne roolit, joihin eri kieli- ja kulttuuri-taustainen oppilas asemoidaan. Aineistokatkelmissa on alleviivattu ne kohdat, jotka kuvaavat juuri kyseisen diskurssin tapaa muodostaa erontekoa.

Kategoriadiskurssi

Kategoriadiskurssi viittaa puheeseen, jossa oppilaat tuotetaan erilaisiksi luokittelemalla heitä muun muassa etnisyyden, kulttuurin, uskonnon tai muun vastaavan luokan avulla ja erottelemalla heidät omasta itsestä (me/ne-vastakkainasettelu; ks. esim. Miles 1994; Davey & Norburn 1980). Erontekoa voidaan tehdä myös kuvaamalla heitä tietyn piirteen tai statuksen kautta, joka tuottaa heidät automaattisesti ”ei-suomalaisiksi” (esimerkiksi pakolainen). Tämän tyyppinen luokittelu on viimeaikaisten tutkimustulosten perusteella tyyppillistä sekä opettajille (Juva & Holm 2017) että oppilaille (Hummelstedt ym. 2021). Tämän diskurssin eronteon myötä oppilas voi olla lähes mitä tahansa muuta paitsi suomalainen. Kategoriadiskurssi hallitsi vahvasti opettajien puhetta oppilaistaan. Kategorisoivat puheenvuorot pyrkivät tarkentamaan kuvaa puheen kohteesta, maahanmuuttajaksi nimitystä oppilaasta. Juhilan (2004) mukaan kategorisointi pitää yllä ja rakentaa sosiaalista ja moraalista järjestystä. Tässä aineistossa kategorisointi ilmenee muun muassa juuri sosiaalista todellisuutta jäsentävänä luokitteluna, joka helpottaa vastapuolen käsittämistä. Jos luokkaan kuitenkin liitetään negatiivisia ominaisuuksia, kategorisointi ylläpitää eriarvoisuutta (Juhila 2004). Seuraavat kolme katkelmaa opettajien haastattelupuheesta kuvastavat kategorisointia työllisyyden, kansalaisuuden, kulttuurin, kielen ja pakolaisuuden näkökulmista.

Tällä hetkellä mulla on suurin osa semmosia, että ne ei oikeesti oo pakolaisstatuksella, vaan että ne on tämmöstä työperästä maahanmuuttoa. – Onhan siellä sit niitäkin, jotka tulee esimerkiks avioliiton kautta. Semmosia perheitä, että on mennyt suomalaisen kans naimisiin, ja muuttanut Suomeen sitten lapsinensa. (H2.)

[...] mutta sitte niinku maahanmuuttajalapsille meillä on täällä oma somaliankielenkerho, meil on koulutettu aikuinen, lähihoitaja, joka pitää oman äidinkielen kerho, sit on venäläinen lastentarhanopettaja, joka pitää venäjänkerho, jolloin niinku niitten oma äidinkieli. (H6.)

No ensiksi tietysti kotoutuminen Suomeen. Ylipäätänsä suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun ja tutustuu niihin suomalaisiin tapoihin koulun kautta juuri. [...] Että miten me toimitaan. Mitkä on tärkeät asiat, mikä auttaa. [...] (H3.)

Ensimmäinen esimerkki erottaa maahanmuuttajaksi nimetyn suomalaisesta maahanmuuton perusteella mutta kategorisoi myös maahanmuuttotaustaiset muuttosyn perusteella ”työn vuoksi muuttaviin”, ”avioliiton vuoksi muuttaviin” ja ”pakolaisiin”. Tutkimukset osoitta-

vat, että ne-ryhmän alaryhmiin liittyi niin aineiston tuottamiseen aikaan kuin tänä päivänäkin erilaisia arvolatauksia. Pakolaiset ovat enemmän maahanmuuttajia ja vähemmän toivotuja kuin esimerkiksi työn vuoksi muuttavat (Haara 2012; Lahti 2019). Toisaalta tällä taustalla ja sen mainitsemisella voi olla merkitystä opettajan työn ja oppimisen tuen järjestämisen näkökulmasta, sillä oppilaiden aiemmat koulukokemukset voivat vaihdella paljonkin riippuen heidän lähtökohdistaan (Päivärinta 2005). Toisessa esimerkissä oppilaat ensin määritellään käsitteellä maahanmuuttajat, minkä jälkeen sitä tarkennetaan tarkoittamaan somaliankielisiä sekä venäjänkielisiä. Ilmaisulla ”oma äidinkielen kerho” ja ”oma äidinkieli” eronteko luodaan muodostamalla eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille jokin heitä keskenään yhdistävä piirre, tässä tapauksessa joku muu kuin suomen kieli, jonka mukaan he kategorisoituvat suomalaisesta eroavaksi. Tämä voidaan nähdä myös osana toista kategorisoinnin eronteon tuottamisen tapaa, jossa erotteluna käytetään me/ne -asetelmaa. Siinä eronteko muodostetaan siten, että suomalainen asetetaan me-sisäryhmään ja maahanmuuttaja ne-ulkoryhmään. Me-ryhmään liitetään muun muassa niitä yhdistäviä taitoja ja tietoja, jonka suhteen ne-ryhmä muodostuu. Tätä kuvaa myös viimeinen edellä olevista katkelmistä.

Kategorisointi luo erilaisia ryhmiä ja perustuu siihen, että ryhmien ominaisuuksia pelkistetään. Kategoriat voivat olla hyödyksi vain, jos ryhmien välillä olevat epäselvät erot muunnetaan selkeiksi tai tarvittaessa jopa tuotetaan uusia eroja (Tajfel 1969, 82). Samalla ryhmään saatetaan huomaamattakin liittää yleistyksiä, joiden oletetaan liittyvän kaikkiin ryhmää edustaviin (vrt. yleistävä diskurssi; Hermanfors 2017). Juvan ja Holmin (2017) aineistossa opettajat esimerkiksi tulkitsivat jollain tavalla koulun ja opettajan näkökulmasta ongelmallisen käyttäytymisen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osalta koko etnistä tai kulttuurista ryhmää koskevaksi piirteeksi, kun taas suomalaiseksi nimettyjen oppilaiden osalta sitä käsiteltiin häiritsevän oppilaan yksilöllisenä piirteenä. Näin ollen kategorisointi voi altistaa koko ryhmän stereotyyppioille, joita seuraavat haastattelukatkelmat ilmentävät.

[...] Lähtee miettimään sitä, että jos tulee Venäjältä. Siellä on perhetausta, että ne haluaa, että lapsi menestyy, ja on paljon semmosta tukea. Mutta että Somalilyhteiskunnasta tuleva lapsi, siellä näkee, että poika on älykäs katseinen ja jotenkin viisas ja kaikki. Mutta näkee vähemmän sitä tukea. (H3.)

Mutta se varmaan on se raha syy, miksi ei [käydä harrastuksissa]. Sehän maksaa jotain 100 € per kuukausi. [...] Maahanmuuttajaperheelle se on paljon rahaa. (H4.)

Ensimmäinen esimerkki kuvastaa venäläiseen ja somalialaiseen kulttuuriin liitettyjä oletuksia siitä, miten menestykseen ja pärjäämiseen suhtaudutaan. Näiden yksittäisten esimerkkien kautta yleistetään venäläiset lapsen menestystä korostaviksi ja tukeviksi ja somalilaiset päinvastaisiksi. Tämä liittää lapseen taustan perusteella tietyn stereotypian mutta heijastelee myös arvottavaa kategorisointia ne-ryhmän sisällä. Toisessa esimerkissä maahanmuuttotaustaisiin perheisiin liitetään oletamus vähävaraisuudesta selittämään sitä, etteivät lapset käy harrastuksissa. Tämä kytkee kategorisoinnin yhteiskuntaluokkaan, johon liittyviä eron- tekoja tehdään muun muassa, joskaan ei ainoastaan, ansioiden ja varallisuuden perusteella (Erola 2010).

Eksklusiivisesti erilainen. Kategorisointi eronteon keinona kiinnittää maahanmuuttajak- si nimetyn oppilaan tiettyyn erilaisuuden luokkaan ja tulee samalla toisintaneeksi erilai-

suutta. Kun oppilaasta puhutaan tietyssä kategoriassa, on hän samalla lukittuna kyseiseen luokitukseen eikä mahdollisuutta ”suomalaista” ole. Tähän liittyy myös Milesin (1994) näkemys kategorisoinnista kontrollina. Sisäryhmä kontrolloi ulkoryhmää ”me”-asemastaan ja pitää sen kategorisoinnin avulla etäällä itsestään. Tässä diskurssissa erilaisuuden tila on ehdoton ja poissulkeva. Se velvoittaa maahanmuuttajaa pysymään omassa kategoriassaan. Vaikka opettajien lausumissa voidaan havaita eroja sen suhteen, miten lähelle he voivat ulkoryhmän päästää, kategorisointi perustuu erontekoon ”meidän” ja ”niiden” välillä.

Vertailudiskurssi

Vertailudiskurssissa erontekoja tuotetaan joko vertailemalla suomalaisuutta ja maahanmuuttajuutta keskenään tai kuvailemalla näitä kategorioita siten, että kuvailu sisältää selkeän, sanattoman vertailuasetelman, vaikka vastapuolta ei mainita. Tämä rakentuu osittain edellisen diskurssin päälle, koska toisinaan vertailu tapahtuu suhteessa maahanmuuttajaksi nimetyistä oppilaista luotuihin kategorioihin. Opettajien puheessa rakentui kolme erilaista vertailuasetelmaa. Niistä ensimmäisessä korostettiin suomalaisuuteen sopeutumisen tärkeyttä ja suomalaisuuden ja suomalaisten tapojen omaksumisen tavoiteltavuutta. Tämän voi tulkita vastaavan Riitaojan (2013) kuvaamaa normaalistavaa puhetta, jonka kohteeksi ”erityisen erilaiset” joutuvat. Sen voi myös tulkita heijastavan tuolloin voimassa olleen opetussuunnitelman tavoitteita, joista yksi keskeinen oli tukea oppilaan kasvamista suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi (Opetushallitus 2004, 36). Erilaisuutta tuotettiin vertailemalla maahanmuuttajaksi nimettyjen taustoja ja tapoja suhteessa siihen, minkä oletettiin olevan suomalaiselle kulttuurille ominaista ja toivottavaa, heijastaen näin yleisempää tapaa puhua suomalaisesta kulttuurista. Keskinen (2012, 297) toteaa, että kulttuuristava puhe esittää kulttuurit selkeäräjäisinä ja toisistaan eroavina, usein myös toisilleen vastakkaisina. Seuraavat haastattelupuheen katkelmat ilmentävät tällaista puhetta, jossa tuodaan esiin paitsi suomalaisiksi sopeutumisen tärkeys ja suomalaisten tapojen yliveraisuus, myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden sen hetkinen sopeutumattomuus suomalaisiin tapoihin.

Et siinä sit saattaa tulla sitä kulttuurien törmäystä, kun meillä Suomessa on härmäläinen jämpä meininki, et sit tavallaan, tavallaan joissakin kulttuureissa ei välttämättä niin oo, jämpätilleen tarvi olla, et on vähän sellasta, niinku vähän vapaampaa menoa, et ei nyt oo niin nökönuukaa, et onko kello nyt kymmenen vai kaheksan kun tuut aamulla. Et ehkä se, sellanen niinku suomalaisen täsmällisyyden opettaminen voi olla yks. (H5.)

[...] et saat nää lapset tuntemaan olon turvalliseksi täällä, ja opetat ne koulu-maailmaan. Et Suomessa ollaan, et miten me ollaan täällä. Et se oli se mun pääpaino, siinä. (H1.)

Tajfelin (1982) mukaan tämänkaltaista sisä- ja ulkoryhmän välistä sosiaalista vertailua tehdään, koska yksilöllä on tarve pitää yllä, vahvistaa sekä rakentaa positiivista yhteistä identiteettiä sisäryhmälleen. Saavuttaakseen tämän ryhmä pyrkii korostamaan paremmuutta suhteessa vertailun kohteena oleviin ulkoryhmiin (Hall 1996). Vertailu on tärkeä väline näissä itsensä määrittelyn ja arvioinnin sekä kategorioiden luomisten prosesseissa (Widdicombe &

Wooffitt 1990). Tässä tutkimuksessa suomalaisuus on se sosiaalinen identiteetti ja sisäryhmä, jota vasten vertailua tehdään. Kuten aiemmassakin tutkimuksessa havaittiin (Juva & Holm 2017), homogeenista ”suomalaisuutta” ei opettajien puheessa kyseenalaisteta. Se on jotain intuitiivista ”meille” yhteistä, jota ei ole tarve määrittellä tai kyseenalaistaa huolimatta siitä, että ”suomalaisuus” usein on nimenomaan valkoista, keskiluokkaista ja luterilaista (Riitaoja 2013) ja kattaa siten vain tietyn osan suomalaisista.

Toisessa vertailuasetelmassa korostettiin suomalaisten ja maahanmuuttajaksi nimettyjen oppilaiden tasavertaisuutta esimerkiksi oppimisvaikeuksien, perheen antaman tuen ja häiriökäyttäytymisen suhteen. Tämän kaltainen puhe ikään kuin kumoaa oppilaiden erilaisuutta, mutta tulee samalla paljastaneeksi ne alueet, jolla erilaisuus voisi ilmetä.

Et mä en, mä en jotenkin nää, et maahanmuuttajalapsset olis sillä tavalla erilaisia lapsia kuin nää meidän, meidän supisuomalaiset lapset. Ihan samanlaisia, samanlaisia valmiuksia heillä on opiskella ja oppia, et ainoana esteenä on se kieli. (H5.)

Maahanmuuttajalaps... sanotaan, että se riippuu hirveesti tietysti yksilöstä [suhtautuminen oppimiseen], niin kuin kaikilla muillakin, mutta se riippuu hirveesti perheestä. Et ihan niin kuin tiedetään, että me suomalaiset, Suomessa syntyneet lapset, mikä on kodin suhde siihen opiskeluun ja kasvatukseen, niin kyllähän se ihan näkyvä koulussa samalla tavalla [maahanmuuttajaperheiden osalta]... (H2.)

[...] mä mietin, et oisko siinä välttämättä heti niin tarpeita uutisoida, että maahanmuuttajataustaisia nuoria. Muistelen ainakin tuolla [aluetieto poistettu] tappelivat ihan suomalaissyntyset. (H2.)

Kolmannessa vertailuasetelmassa tuotiin esiin maahanmuuttajaksi nimettyjen paremmuus suhteessa suomalaisiin. Tällaisen ulkoryhmän myönteisten ominaisuuksien esiintuomisen voidaan myös katsoa olevan eronteon keino, sillä se rakentaa meidän ja heidän välistä eroa. Myös negatiivinen itsemäärittely yhtenäistää yhteisöä (Ruuska 1999). Seuraavissa esimerkeissä opettajat vertailevat maahanmuuttajuutta suomalaisuuteen yhteisöllisyyden ja kulttuurin sekä käytöstopojen kautta.

Ja sit mitä mä ajattelen niistä afrikkalaisista kulttuureista, niin se et miten heillä on se yhteisöstä ja perheistä, et vaikka menis ihan surkeesti, ni siitä perheestä pidetään huolta. Et meillä on niinkun varsinkin täällä on niinku...ihan miten sattuu nää hommat, et se olis niinku, paljon opittavaa olis sieltä. (H5.)

Et heillä on vielä niinku semmonen [...] sellanen luontainen aikuisen ihmisen niinku kunnioitus ja arvostus, mikä sit niinku tuntuu, et meillä kotimaisilla on pahastikin niinku hukassa se.. [...] et heillä on niinku semmosia tiettyjä elämän arvoja, ehkä arvokkaampia ja rikkaampia kun, kun tällä alueella meillä suomalaisilla. (H5.)

Esimerkillinen, samanlainen tai sopeutumaton ulkopuolinen. Vertailudiskurssi rakentaa maahanmuuttajaksi nimettyä sekä esimerkillisen, samanlaisen että sopeutumattoman roolin kautta ulkopuoliseksi. Sopeutumattomuudella viitataan sen hetkiseen tilanteeseen, ei pysyvään asiantilaan, sillä maahanmuuttajaksi nimetty voi myöhemmin sopeutua suomalaisiin tapoihin. Vertailudiskurssi ei kuitenkaan sido maahanmuuttajaksi nimettyä yhtä vahvasti ulkopuolisen rooliin kuin kategoriadiskurssi ja asennediskurssi. Ulkopuolisuus on tässä diskurssissa läsnä, mutta pitää sisällään kuitenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan mahdollisuuden sopeutua suomalaisuuteen – asema ei siis ole niin ehdoton.

Asennediskurssi

Asennediskurssissa vastinpariksi nousee suomalainen ideaalina – maahanmuuttaja toisena. Maahanmuuttajaksi nimetty oppilas rakentuu erilaiseksi negatiivisten ennakkoluulojen ja oletusten kautta. Asennediskurssi rakentuu samaan tapaan kuin kategoriadiskurssi, mutta eronteon keinot ovat tässä diskurssissa selkeästi negatiivisesti arvottavia, ja niissä on jopa rasistisia piirteitä, sillä ne tuottavat joistain etnisistä, rodullisista tai kulttuurisista ryhmistä alempiarvoisia (ks. Rastas 2005, 70–75). Kulttuuriseen moninaistumiseen liittyviä kielteisiä asenteita esiintyi jokaisessa haastattelussa, ja niiden voi tulkita heijastavan niitä yleisiä puhetapoja, jotka yleistyivät julkisessa keskustelussa haastatteluaineiston tuottamisen aikaan (ks. Haara 2012; Maasilta 2012) ja ovat vahvistuneet myös sen jälkeen (Lahti 2019). Ne ilmenevät suoraan ilmaistuina, kun haastateltavat sanoittavat asenteitaan, niiden muu-
tosta ja tunteitaan sekä niiden syitä. Ne ilmenevät myös sellaisena puheena, jossa maahanmuuttotaustaisiin ihmisiin kohdistuu negatiivisävyistä yleistämistä ja oletuksia, jotka rakentavat heistä ”vääränlaisen yksilön”. Seuraavissa esimerkeissä erontekoa suomalaisuuteen rakennetaan liittämällä maahanmuuttajaksi nimettyihin ei-suomalaisia, negatiivisia piirteitä.

[...] *kun on päiväkoti, missä on paljon suomalaisia, miten paljon helpompaa se työ on vanhempien kanssa ja lasten kanssa ja miten paljon erilaisia asioita pystyy ottaa ryhmässä missä ei oo maahanmuuttajia. Että meillä vedetään sukkaa jalkaan vielä niinku tällai havainnollisesti ja muuta, ja muissa päiväkodeissa on hienoja plus miinus laskuja, sit vähän mietityttää mutta, [...]* (H6.)

...*kieltämättä hieman negatiivisia tunteita esimerkiks just välillä semmonen, et hitto, hemmetti, et me yritetään täällä niinku parhaamme ja sit niinku koko ajan tulee jotain kapulaa rattaisiin, et ei käy ja ei käy ja tulee kieltämättä vähän sellanen takajaloillen, että no ei oo pakko ottaa meidän palveluita, et, et se on ehkä semmonen, et jos aatellaan negatiivisiakin tunteita tulee, niin, niinniin, se voi olla tämmönen.* (H5.)

Nämä esimerkit, joissa maahanmuuttajaksi nimettyjen oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa työskentelyä kuvataan kuormittavaksi ja turhauttavaksi, vahvistavat käsitystä eri kieli- ja kulttuuritaustaisista oppilaista eriarvoisena toisena ja näin ollen eronteko muotoutuu toiseuttamisen kautta (Hermanfors 2017; Löytty 2005, 162). Seuraavissa opettajahaas-

tattelujen katkelmissa asenteellisuus esiintyy maahanmuuttajaan liitettyinä ennako-oletuksina ja yleistyksinä.

[...] on niinkun maaseudulta kotosin itte, missä ei todellakaan oo joutunu maahanmuuttajien taikka, noh joutunu tai päässyt, kummin nyt sitten vaan mut ei oo ollu sellasta kontaktia tai kosketusta ja tietty itselläkin joitakin ennakkoasenteita, jotka kohdistui nimenomaan tiettyihin, tiettyihin maahanmuuttajaryhmiin, niin... niin ehkä sen oman asenteen kanssa on saanu tehdä töitä. (H5.)

Et mulla on sillä lailla hirmu helppo, helppo, et vaikka on paljon maahanmuuttajia, on, on niinku näppäriä lapsia ja näin, et... (H5.)

Ja niin aktiivisia nuoria mä en oo varmaan koskaan kohdannut. Ja mä odotan, koska mä sieltä pilveltä putoon, et mitä tapahtuu. Mä toivon, et en. [...] (H1.)

Näissä haastattelukatkelmissa tulevat asenteiden kautta esille ennakkoluulot ja -odotukset. Ensimmäisessä puheenvuorossa sanallistetaan omia ennakkoluuloja ja asenteellisuutta. Kaksi seuraavaa puheenvuoroa puolestaan rakentavat asenteellista erontekoa maahanmuuttajiin asetettujen oletusten kautta. Ilmaisut rakentavat maahanmuuttajaksi nimetyt sellaisten oletusten varaan, jossa näppärä maahanmuuttajaryhmä ja aktiivinen maahanmuuttaja ovat myönteisiä poikkeuksia. Maahanmuuttajaksi nimetyn oppilaan voidaan siis käänteisesti tulkita olevan tyypillisesti passiivinen ja ei-näppärä. Samanlaisia huomioita suomalaisaineistossaan ovat tehneet myös Juva ja Holm (2017).

Alisteinen toinen. Eronteon tuottaminen kielteisten asenteiden kautta ja siitä seuraavan rasistisesti värityneen puhettavan myötä maahanmuuttajaksi nimetyn rooli tässä diskurssissa muodostuu alisteiseksi toiseksi, ja oppilas asettuu haasteiden, epäilyksien ja ulkopuolisuuden kohteeksi. Toiseudella viitataan nimenomaan alisteiseen valtasuhteeseen perustuvaan erontekoon, jossa normaalista poikkeava ”toinen” on vähempiarvoinen (Löytty 2005). Tässä roolissa kerrostuvat myös edellisten diskurssien myötä muodostuneet roolit: maahanmuuttajaoppilas on niin ikään eksklusiivisesti erilainen sekä ulkopuolinen suhteessa suomalaisuuteen. Puhetavat ovat voimakkaita ja halventavia ja liittävät puheen kohteena oleviin negatiivisen leiman. Tässä roolissa maahanmuuttajaksi nimetyllä oppilaalla ei ole mahdollisuutta olla tasavertainen yhteiskunnan jäsen. Tämän voi tulkita olevan ristiriidassa opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteiden ja suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärtämysten lisäämiseen liittyvien tavoitteiden kanssa (ks. Opetushallitus 2004, 14; 2014, 13–14).

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään diskurssianalyysin keinoin opettajien puheessaan tuottamia kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskursseja ja niiden seurauksia eli rooleja, joihin eri kieli- ja kulttuuritaustainen oppilas näiden puhettavissa tuotettujen erontekojen myötä asemoidaan. Opettajien puheesta konstruointiin kolme diskurssia: kategoriadis-

kurssi, vertailudiskurssi ja asennediskurssi. Erilaisuus sävyttyi omanlaisekseen kussakin diskurssissa, ja diskurssien seurauksia tuottava luonne asemoi maahanmuuttajaksi nimetyn oppilaan erilaisiin rooleihin. Kategoriadiskurssissa oppilas erotettiin suomalaisesta erilaisien luokitusten ja kategorioiden avulla ja tämän kaltaisen puheen myötä rooliksi muodostui eksklusiivisesti erilainen. Vertailudiskurssissa erontekoa tuotettiin vertailemalla maahanmuuttajaksi nimettyjen oppilaiden toimintatapoja ja kulttuuria suomalaiseen. Diskurssin myötä rooli muodostui esimerkilliseksi, samanlaiseksi tai sopeutumattomaksi ulkopuoliseksi. Asennediskurssissa eronteko rakentui asenteellisen ja jopa rasistisen suhtautumisen, ennakkoluulojen ja oletusten kautta suomalaisen ideaalista erilaiseksi. Maahanmuuttajaksi nimetty oppilas asennoitiin tätä kautta alisteisen toisen rooliin.

Myönteisintä kuvaa maahanmuuttajaksi nimetyistä oppilaista rakennettiin vertailun avulla. Siinä erontekoa tuotettiin myös myönteisesti hyväksyen, mikä antaa mahdollisuuden olla osa ”meitä”: tasavertaisesti samanlaisia tai jopa suomalaisia parempia. Neutraalin sävyn maahanmuuttajaksi nimetyt oppilaat saivat kategorisoinnin puheenvuoroissa, joissa heitä lähinnä kuvailtiin tai määritelmiä tarkennettiin. Kielteisemmäksi kategorisointi kääntyi silloin, kun luokitteluun yhdistyi selkeä yleistys. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomattava, että luokitteluun liittyvät yleistyksiset saattavat joskus olla myös välttämättömiä jonkun ilmiön kuvailemiseksi tai käsittämiseksi. Voidaankin ajatella, että niin kauan kuin stereotyyppisellä yksinkertaistamisella ei vahingoiteta ketään, voidaan sitä pitää sallittuna ja helppottavana arjen ja ilmiöiden jäsentäjänä (ks. myös Tajfel 1969, 82). Erilaisuuden keinoista asennediskurssi oli vahingollisin tapa puhua maahanmuuttotauustaisista oppilaista ja heidän perheistään. Siihen liittyi rasistisia piirteitä, joiden kautta näitä oppilaita toiseutettiin kielteisen ja syrjivän ilmaisun kautta (vrt. toiseuttava diskurssi; Hermanfors 2017). Kielteisen puheen voi tulkita heijastavan myös sitä yleistä julkista keskusteluilmapiiriä ja kielteistä puhetta, joka oli haastatteluiden tuottamiseen aikaan saanut yhä enemmän tilaa mm. julkisessa tiedonvälityksessä (Haara 2012, 53; Maasilta 2012), ja joka on tyyppillistä myös tänä päivänä käytävälle keskustelulle (Lahti 2019). Vaikka haastatteluaineiston tuottamiseen aikaan nämä syrjivät asenteet yhdistettiin ennemminkin vähän koulutettuihin ja heikommin toimeentuleviin (Jaakkola 2009), niitä tuotettiin tämän aineiston perusteella myös korkeasti koulutettujen puheessa. Vaikka käyttämällämmme haastattelurungolla (taulukko 1) on ollut kerrontaa ohjaava vaikutus, tuoreet tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttokielteisyttä esiintyy niin korkeasti kuin matalamminkin koulutettujen joukossa, ja että maahanmuuttokielteiset asenteet ovat tyyppillisiä laajemmalle joukolle ihmisiä kuin mitä on oletettu (Mannerström ym. 2020).

Yhteistä kaikille eronteon diskursseille oli se, että maahanmuuttajaksi nimetty oppilas rakentui ulkopuoliseksi, suomalaisesta poikkeavaksi. Tämän voi tulkita heijastavan sen aikaisen opetussuunnitelman virallista monikulttuurisuusdiskurssia, johon on kulttuurisen moninaisuuden näennäisestä hyväksymisestä riippumatta sisäänrakennettu maahanmuuttotauustaiselle oppilaalle ulkopuolisen sopeutujan rooli (Holm & Londen 2010). Erilaisuus korostui myös sellaisissa puheenvuoroissa, joissa pyrittiin arvottamaan maahanmuuttajaksi nimetyt oppilaat tasavertaisiksi tai suomalaisia paremmiksi. On syytä pohtia, voidaanko erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevista oppilaista ylipäänsä puhua ilman tietynlaista ulkopuolisuuden ja erilaisuuden ulottuvuutta. Katteoria- ja vertailudiskurssissa eri kieli- ja kulttuuritaustainen oppilas jäi ulkopuoliseksi, mutta sen merkitykset olivat pääsääntöisesti neutraaleja tai positiivisia. Näiden erontekojen diskurssien voidaan siis nähdä olevan myös ”luonnollisia” erilaisuudesta puhumisen muotoja silloin, kun niihin ei liitetä kielteisiä stereotyyppioita.

Diskurssit merkityksellistyvät koulutuksen ja opettajan roolin kontekstissa. Jo lainsäädäntö velvoittaa opettajia kohtelemaan oppilaita yhdenvertaisesti, ja ammatin eettinen koodisto ohjaa opettajaa huolehtimaan oppilaiden kulttuurin ja maailmankatsomuksen kunnioituksesta tasapuolisesti ja taistelemaan syrjintää vastaan (Opetushallitus 2014; Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014)). Roolissaan opettaja on luomassa sosiaalista todellisuutta niissä vuorovaikutuksen konteksteissa, joissa hän toimii, eli myös koulun arjessa. Näissä vuorovaikutustilanteissa opettajat toimivat yhdessä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa eli yhteys puhujan ja puheiden kohteen välillä on vahva ja välitön. Opettajiin kohdistuvat oletukset määrittävät sen, miten opettaja ”saisi” puhua oppilaistaan, ja näiden oletusten vastaiset puhutavat nousevat merkityksellisiksi. Tässä tutkimuksessa asennediskurssi erotetaan kaikista selkeimmin opettajan ammatillisten tehtävien ja ammattietiikan vastaisena. Siinä esiintyvä negatiivisesti arvottava, syrjivä puhetapa riitelee tasapuolisuutta ja syrjimisen vastustamista korostavien odotusten kanssa. Myös kategorisoinnin voidaan katsoa olevan ristiriidassa sen odotuksen kanssa, että kukin oppilas tulisi kohdata yksilöllisesti kulttuuriaan vasten (Opetushallitus 2014). Tässä yhteydessä on tärkeää huomata, että myös myönteinen kokonaiseen ryhmään liittyvä stereotypia voi vaikeuttaa yksilön kohtaamista yksilönä eikä vain tietynlaisen, tietynlaisia yhteisiä ominaisuuksia omaavan ryhmän edustajana.

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä aikaisempi erilaisuuden tutkimus on todennut eri kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen liittyvän sekä negatiivisia että positiivisia merkityksiä (Suurpää 2002; Mäkelä 2019; Keskinen 2012). Tässä tutkimuksessa erityisesti vertailudiskurssi heijasteli tämän kaltaista kahtalaista suhtautumista eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin oppilaisiin. Heihin liittyi sekä kielteisiä (sopeutumaton ulkopuolinen) että myönteisiä (esimerkillinen ulkopuolinen) merkityksiä. Myönteisen suhtautumisen taustalla korostuivat etenkin henkilökohtaiset myönteiset kokemukset maahanmuuttajaksi nimetyistä oppilaista sekä kulttuurin arvot ja näistä juontuva toivottava, esimerkilliseksi koettu käyttäytyminen. Vastaavasti kielteiseksi maahanmuuttajaksi nimetty oppilas rakentui silloin, kun hän ei noudattanut niitä käyttäytymissäantöjä, joiden noudattaminen koetaan Suomessa tärkeäksi.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että kulttuurista erilaisuutta tuotettiin arkipäiväisessä opettajien puheessa ainakin kolmella tavalla, ja nämä eronteon keinot heijastelevat myös tänä päivänä julkisuudessa käytävää monikulttuurisuuskeskustelua. Kuten aiemmatkin tutkimukset ovat osoittaneet (Juva & Holm 2017; Miles 1994), erilaiseksi aseointi tapahtuu sisäryhmästä käsin jättäen eri kieli- ja kulttuuritaustaisen henkilön roolin joko pysyvästi ulkopuoliseksi tai ulkopuoliseksi, jonka on mahdollisuus päästä osaksi sisäryhmää. Tämä ulkopuoliseksi tuottaminen voi olla tarkoituksellista tai tahatonta. Tässäkin tutkimuksessa monet tilanteet, joissa maahanmuuttotaustaiset oppilaat nimettiin erilaisiksi, eivät välttämättä olleet tarkoituksellisesti ulkopuolistavia. Erilaisuuden hahmottaminen ja erontekojen tuottaminen ovat oleellinen oman itsen määrittelyn ja asioiden jäsentämisen väline (Davey & Norburn 1980) ja siten monesti välttämättömiä. Toisaalta tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttotaustaisen henkilön on Suomessa lähes mahdotonta päästä osaksi sisäryhmää. Vaikka kansalaisten maahanmuuttokeskustelussa maahanmuuttajuus käsitteenä ja syrjivät ja ulkopuolistavat asenteet kohdistetaan lähinnä pakolaisiin ja turvapaikanhakijoihin (Lahti 2019), myös korkeasti koulutetut, työn vuoksi Suomeen muuttaneet maahanmuuttotaustaiset henkilöt kokevat Suomessa itsensä ulkopuoliseksi ja epätasa-arvoiseksi (Koskela 2020).

Koulun ja opettajan rooli oppilaiden käsitysten muokkaajana on keskeinen, ja tämä tutkimus on tehnyt näkyväksi niitä mekanismeja, joilla erontekoa tuotetaan puheessa sekä samalla asemoidaan puheen kohde, maahanmuuttotaustainen ja maahanmuuttajaksi nimetty

oppilas. On kuitenkin mahdotonta kuvitella maailmaa, jossa minkäänlaisia erontekoja ei tehtäisi. Erilaisuuden hahmottaminen itsessään on tarpeellista. Olennaisempaa onkin tunnistaa ne haitalliset eronteot, joilla toinen tuotetaan pysyvästi ja alistaisesti ulkopuoliseksi. Lisäksi on syytä muistaa, että usein erilaisina nähtävät ryhmät ovat sisäisesti hyvinkin heterogeenisiä. Mitä enemmän tätä erilaisuutta tunnustetaan ”omassa ryhmässä”, sitä enemmän erilaisuutta sallitaan myös oman ryhmän ulkopuolella (Lempiäinen 2002). Tämä tarkoittaa käytännössä myös ”suomalaisuuden” ymmärtämistä erilaisina suomalaisuuden olomuotoina, ei pelkästään valkoisena, keskiluokkaisena ja luterilaisena. Opettajankoulutus on merkityksellinen ammatillisen kasvun vaihe, jonka aikana on tärkeää tukea näiden kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien asenteiden muovautumista ja edistää tulevien opettajien tietoisuutta erilaisista eronteon mekanismeista ja kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta.

Tutkimuksen aineisto on tuotettu noin kymmenen vuotta ennen analyysiä, ja sitä tulee arvioida ennen kaikkea sen hetkistä virallista ja epävirallista monikulttuurisuusdiskurssia vasten. Vaikka eronteon diskurssit ja niiden rakentuminen ovat muotoutuneet tietynlaisiksi tietyssä ajassa, tulokset auttavat tunnistamaan vastaavanlaisia puhetapoja ja niiden seurauksia myös tänä päivänä. Ruotsissa tehty tutkimus osoittaa, että naapurimaassamme valkoiseen ja rasistiseen maailmankuvaan perustuva jako ”meihin” ja ”muihin” on säilynyt huolimatta siitä, että se on historian kuluessa saanut erilaisia muotoja (Hübinette & Lundsström 2014). Samalla tavalla voidaan olettaa, että suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa keskustelu saa uusia piirteitä (ks. esim. Lahti 2019), mutta sisäänrakennettu eronteko ”suomalaisen” ja ”ei-suomalaisen” välillä säilyy sitkeästi keskustelun taustalla. Atzmüller ja Décieux (2020) argumentoivat, että uusliberalismin tuottamat sosiaalisen ja taloudellisen osattomuuden ongelmat, populismi sekä uusnationalismi ovat osaltaan luoneet pohjaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden murenemiselle yhteiskunnissa. Myös yleinen keskusteluilmastoto on Suomessa koventunut ja saanut uusia muotoja (ks. esim. Lahti 2019; Honkasalo & Hjelm 2020). On entistä tärkeämpää tiedostaa puhetapojen merkitys ja saada jatkossa tutkimustietoa siitä, miten tämä sosiaalis-taloudellinen ja ideologinen kehitys voi vaikuttaa opettajien puheeseen ja vuorovaikutukseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa.

Lähteet

Haastattelut. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen -hanke, Helsingin yliopisto, 2009–2010. Haastattelulitteraatiot kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

Atzmüller, Roland & Décieux, Fabienne 2020. ”The origins of our time” Articulations between neoliberal social-policy reforms and the shift to the far-right through the light of Polanyi’s theory of fascism. *Social Work and Society* 18 (1), 1–11 [www-lähde]. < <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/648/1239> > (Luettu 23.8.2021).

Avonius, Marja & Kestilä-Kekkonen, Elina 2018. Suomalaisten maltilliset ja kirjavat maahanmuuttoasenteet. *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (1), 84–95. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018060825573>

- Bell, Joyce M. & Hartmann, Douglas 2007. Diversity in everyday discourse: the cultural ambiguities and consequences of "Happy Talk". *American Sociological Review* 72 (6), 895–914. <https://doi.org/10.1177/000312240707200603>
- Brunila, Kristiina & Ikävalko, Elina 2012. Vallan tunnistaminen siihen lamaantumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiiiviseen lukutapaan. *Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu* 54 (4), 285–300. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1554601>
- Davey, A. G. & Norburn, M. V. 1980. Ethnic awareness and ethnic differentiation amongst primary school children. *New Community* 8 (1–2), 51–60. <https://doi.org/10.1080/1369183X.1980.9975611>
- Erola, Jani 2010. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa Erola Jani (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 27–44.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Haara, Paula 2012. Poliittinen maahanmuuttokeskustelu Helsingin Sanomien verkkokeskusteluissa. Teoksessa Maasilta, Mari (toim.), *Maahanmuutto, media ja eduskuntavaalit*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 52–87.
- Hall, Stuart 1996. Introduction: Who needs identity? Teoksessa Hall, Stuart & du Gay, Paul (toim.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1–17. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>
- Hermanfors, Kaisu 2017. Erilaisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus* 48 (2), 110–127.
- Holm, Gunilla & Londen, Monica 2010. The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural Education* 21 (2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/14675981003696222>
- Honkasalo, Veronika & Hjelm, Titus 2020. Tasa-arvo erojen tuottajana ja eriarvoisuuden oikeuttajana: Femonationalismi, turvapaikanhakija ja media. Teoksessa Kantola, Johanna, Koskinen, Sandberg, Paula, Ylöstalo, Hanna (toim.), *Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia. Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin*. Helsinki: Gaudeamus, 93–112.
- Hummelstedt, Ida, Holm, Gunilla, Sahlström, Fritjof & Zilliacus, Harriet 2021. "Refugees here and Finns there" – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education* 32 (2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174>
- Jaakkola, Magdalena. 2009. *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987–2007*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Jensen, Bente & Iannone, Rosa Lisa 2018. Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in ECEC in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education* 53, 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Juhila, Kirsi 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 2–32.
- Juva, Ina & Holm, Gunilla 2017. Not all students are equally equal: Normality as Finnishness. Teoksessa Kantasalmi, Kari & Holm, Gunilla (toim.), *The State, Schooling, and Identity: Diversifying Education in Europe (Education Dialogues*

- with/in the Global South*). Singapore: Palgrave Macmillan, 213–232. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1515-1_11
- Keskinen, Suvi 2012. Kulttuurilla merkityt toiset ja universaalien kohtelun paradoksi väkivaltatyössä. Teoksessa Keskinen, Suvi, Vuori, Jaana & Hirsiaho, Anu (toim.), *Monikulttuurisuuden sukupuoli: kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 291–320.
- Koskela, Kaisu 2020. *Negotiating the "migrant elite". Boundary making and social identities among skilled migrants in Finland*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kuusela, Jorma, Etelälähti, Aulikki, Hagman, Åke, Hievanen, Raisa, Karppinen, Krister, Nissilä, Leena, Rönneberg, Ulla & Siniharju Marjatta 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahti, Emmi 2019. *Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa*. Helsinki: University of Helsinki. <https://doi.org/10.23982/vir.89044>
- Lappalainen, Sirpa 2009. Making Differences and Reflecting on Diversities: Embodied Nationality among Preschool Children. *International Journal of Inclusive Education* 13 (1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/13603110701273691>
- Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.), *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–21.
- Lempiäinen, Kirsti 2002. Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.), *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Löytty, Olli 2004. Suomeksi kerrottu kansakunta. Teoksessa Lehtonen, Mikko, Löytty, Olli & Ruuska, Petri (toim.), *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino, 97–119.
- Löytty, Olli 2005. Toiseus. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.), *Suomalainen vieraskirja – kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Maasilta, Mari 2012. Perinteinen ja sosiaalinen media ruokkivat toinen toisiaan. Teoksessa Maasilta, Mari (toim.), *Maahanmuutto, media ja eduskuntavaalit*. Tampere: Tampere University Press, 23–51.
- Mannerström, Rasmus, Muotka, Joonas, Leikas, Sointu, & Lönnqvist, Jan-Erik 2020. Hyvin toimeentuleva, terve ja suvaitsemaan – Suomalaisten nuorten poliittiset ideologiat asenneprofiileina tarkasteltuna. *Politiikka* 62 (1), 9–32. <https://doi.org/10.37452/politiikka.83247>
- Miles, Robert 1994. *Rasismi*. Suom. Tiusanen, Antero & Koivisto, Juha. Tampere: Vastapaino.
- Mäkelä, Marja-Liisa 2019. *Toiset tytöt? Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttyä*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 483. Turku: Turun yliopisto.
- Mäkelä, Marja-Liisa, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus ja aika* 11, 22–38.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry 2020. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Verkkokirjoitus [www-lähde]. < <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> > (Luettu 12.12.2020).
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> > (Luettu 21.3.2021).

- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx > (Luettu 21.3.2020).
- Opetushallitus 2015. Perusopetuksen valmistavan opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf > (Luettu 21.3.2020).
- Opetushallitus 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus> > (Luettu 12.12.2020).
- Peltola, Marja 2014. *Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema*. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki: Unigrafia.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Popkewitz, Thomas S. 1998. *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Pynnönen, Anu 2013. *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Päivärinta, Marjut 2005. Valmistavan opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ikonen, Kristiina (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 44–49.
- Rastas, Anna 2005. Rasismi. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.), *Suomalainen vieraskirja - kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 69–117.
- Rastas, Anna 2007. *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampere University Press.
- Riitaoja, Anna-Leena 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinne, Risto 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/713664043>
- Rossi, Leena-Maija 2010. Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Saresma, Tuija, Rossi, Leena-Maija & Juvonen, Tuula (toim.), *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 21–38.
- Ruuska, Petri 1999. Negatiivinen suomalaisuuspuhe yhteisön rakentajana. *Sociologia* 36 (4), 293–305 [www-lähde]. < <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/36/4/negatiiv.pdf> > (Luettu 21.3.2020).
- Seikkula, Minna 2019. Adapting to post-racialism? Definitions of racism in non-governmental organization advocacy that mainstreams anti-racism. *European Journal of Cultural Studies* 22 (1), 95–109. <https://doi.org/10.1177/1367549417718209>
- Souto, Anne-Mari 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999.
- Suurpää, Leena 2002. Hierarchies of difference – Finnish young people’s conceptions of group membership. *European journal of Studies* 5 (2), 175–197. <https://doi.org/10.1177/1364942002005002872>

- Suurpää, Leena 2010. Suvaitsevaisuus – sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Söderling, Ismo 2013. Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne, Fågel, Stina & Säävälä, Minna (toim.), *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 15–31.
- Tajfel, Henri 1969. Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues* 25 (4), 173–191. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x>
- Tajfel, Henri 1982. Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology* 33, 1–39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tajfel, Henri & Turner, John 1986. The social identity theory of intergroup behavior. *Political Psychology*, 276–293. Hove: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984>
- Tilastokeskus 2020. *Käsitteet ja määritelmät*. Helsinki: Tilastokeskus [www-lähde]. < <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html#ulkomaalaistaustainen> > (Luettu 12.12.2020).
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vehmas, Susanna 2012. Maahanmuuttokirjoittelu sanomalehdissä. Teoksessa Maasilta, Mari (toim.), *Maahanmuutto, media ja eduskuntavaalit*. Tampere: Tampere University Press, 116–136.
- Väestöliitto 2017. *Maahanmuuttajien määrä*. Helsinki: Väestöliitto [www-lähde]. < http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ > (Luettu 10.1.2020)
- Widdicombe, Sue & Wooffitt, Rob 1990. "Being" versus "doing" punk: On achieving authenticity as a member. *Journal of Language and Social Psychology* 9 (4), 257–277. <https://doi.org/10.1177/0261927X9094003>
- Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Annettu Helsingissä 30.12.2014.

KM Anna Hornborg toimii tällä hetkellä luokanopettajana ja suomen kielen etäopettajana Filippiineille.

FT, dosentti Minna Kyttälä toimii apulaisprofessorina (Tenure Track) Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella.

KT, dosentti Anne Laiho toimii yliopistonlehtorina Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella.

KT Hanna-Maija Sinkkonen on erityispedagogiikan dosentti Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella.