

Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä

Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutukseen

Tuuli Kurki

Puhuttaessa suomalaisista ja maahanmuuttajista ryhminä tuotetaan herkästi kuvaa selkeistä kategorioista, joiden rajoja on mahdoton ylittää. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut problematisoida tätä kahtiajakoa ja etenkin sitä, mitä kategorioilla tullaan tehneeksi ja miten kategorioihin positioitujen ihmisten on mahdollista toimia niistä käsin. Tässä artikkelissa tarkastelen maahanmuuttajataustaisten tyttöjen peruskoulun jälkeisiä koulutusvalintoja. Keskityn artikkelissa viiden yhdeksäsluokkalaisten nuoren naisen ja heidän neljän opettajansa haastatteluihin, joissa he pohtivat tyttöjen tulevia koulutuksia ja mahdollisia tulevaisuuksia. Pohdin, miten haaveet ja arviot tulevaisuuden mahdollisuuksista risteilevät tyttöjen koulutusvalintoja koskevissa ajatuksissa. Peilaan tyttöjen ja opettajien kerrontaa niihin sosiaalisiin ja materiaalsiin positioihin, joissa tytöt elävät ja suunnittelevat tulevaisuuttaan. Tarkastelen myös, kuinka etnisuus ja sukupuoli punoutuvat yhteen konstruktioissa peruskoulun jälkeisistä valinnoista. Maahanmuuttajataustaiset tytöt, islaminuskoiset erityisesti, sijoittuvat monella tapaa keskelle ristiriitaisia diskursseja, jotka koskevat tyttöjen positioita suomalaisessa yhteiskunnassa suhteessa heidän kulttuureihinsa ja uskontoihinsa. Kysyn artikkelissa, millaisia tulevaisuuksia maahanmuuttajiksi nimetyille tytöille rakentuu.

Artikkeli pohjautuu pro gradu -tutkimukseeni *Maahanmuuttajiksi nimetyt. Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päätyttyessä* (Kurki 2008). Olen tuottanut tutkimusaineistoni etnografisin menetelmin eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun yläkoulussa havainnoimalla ja haastatteleamalla yhden yhdeksännen luokan seitsemää

maahanmuuttajataustaista oppilasta ja koulun neljää opettajaa. Näkökulmani taustalla on kiinnostus jälkikolonialistisiin feministisiin teorioihin, joissa (valta)suhteita tarkastellaan toiseksi nimettyjen näkökulmasta. Tällöin tutkimuksen ihanteellisena tavoitteena on, kuten omankin tutkimukseni kohdalla, vallan vääristymien purkaminen. Tarkoitukseni ei siis ole pelkästään paljastaa toiseuttamisen

alistavia muotoja, sillä kritiikkiini sisältyy ajatus muutoksen mahdollisuudesta (ks. Young 2001, 11). Myös feministinen jälkistrukturalismi ja sen tapa problematisoida kieltä, rationaalisuutta, valtaa, tietoa ja totuutta (esim. Adams St. Pierre 2000, 476) on suunnannut näkökulmaani.

Maahanmuuttajuus ja sen tutkimus Suomessa

Maahanmuutto ja monikulttuurisuus ovat muodostuneet Suomessa julkisissa keskusteluissa yhtäältä ongelmiksi ja konflikteiksi ja toisaalta eksoottiseksi etnisyydeksi monikulttuuristen kulttuuritapahtumien ja etnisten ravintoloiden myötä (Horsti 2005). Maahanmuuttajataustaiset nuoret ryhmänä ovat nousseet keskustelun aiheeksi tavallisesti kuitenkin ongelmien ja konfliktien kautta. Esimerkiksi *Helsingin Sanomien* arkistoon tekemäni haku osoitti, että maahanmuuttajataustaisia tyttöjä käsittelevät uutiset ovat keskittyneet 1990-luvulta lähtien pitkälti kunniamurhiin, ympärileikkauksiin ja pakkoavioliittoihin. Käsitys ”maahanmuuttajatyttöistä” hiljaisina, kaikenkattavan patriarkaalisen vallan alistamina onkin pysynyt julkisuudessa ja arkikeskusteluissa vahvana (ks. Huttunen 2004). Uhkana tytöille ja heidän asemalleen on nähty tavallisesti uskonto ja/tai kulttuuri eivätkä esimerkiksi suomalaiset miehet ja naiset tai suomalainen yhteiskunta (Tuori 2007). Maahanmuuttajataustaiset pojat sen sijaan ovat nousseet otsikoihin väkivaltaisuu- den, rikollisuuden ja rasististen yhteenottojen kautta (esim. Hautaniemi 2004; Mervola 2005). ”Integroitumattomina” heidät on representoitu vaarana yhteiskunnan sosiaaliselle järjestykselle ja jopa erityisenä turvallisuusris- kinä, esimerkiksi potentiaalisina terroristeina (Mervola 2005; *Euroopan Unionin turvallisuusstrategia* 2003, 3; Archer 2004, 98).

Myös suomalaista maahanmuuttotutkimusta on hallinnut pitkään ongelmakeskeinen maahanmuuton ja integraation tema- tiikka, jossa maahanmuuttajia on tutkittu ja tulkittu kulttuuriensa kantajina suomalaisen yhteiskunnan hiljaisessa marginaalissa (esim. Jasinskaja-Lahti & Liebkind & Vesala 2002). Lisäksi maahanmuuttoa ja monikulttuuri- suutta on käsitelty maahanmuuttajiin rajau- tuvana ongelmana yhteiskunnallisten vaiku- tusten jäädessä vähemmälle (*lisää kritiikistä* esim. Rastas 2007; Huttunen 2002; Forsander 2001). Tutkimuksissa maahanmuuttajataus- taisista nuorista on usein keskitytty yhteen etniseen ryhmään, erityisesti somalialais- taustaisiin nuoriin (esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Hautaniemi 2004; Niemelä 2003). Lähtökohtana näissä tutkimuksissa on ollut ajatus nuorista ”kahden kulttuurin välissä” (Hautaniemi 2004, 32–34) tai ”kulttuurises- sa välimaastossa” (Alitolppa-Niitamo 2004). Näkökulmaa kamppailusta kulttuurien vä- litilassa on kritisoitu nuorisotutkimuksen kentällä tutkimalla lapsuutta ja nuoruutta monikulttuurisessa ja toisinaan rasistisessa- kin arjessa, kouluissa ja nuorisotaloilla (esim. Harinen 2000; 2007; Keskiälo 2003; Perho 2002; Honkasalo 2003; Suurpää 2002; Rastas 2007). Etnisiä suhteita, maahanmuuttoa ja rasismia käsittelevissä tutkimuksissa ovat tytöt toistaiseksi kuitenkin jääneet marginaaliin. Tutkimuksia nimenomaan maahanmuuttaja- taustaisista tytöistä on tehty Suomessa varsin vähän (ks. kuitenkin esim. Helander 2002; Niemelä 2003). Tutkimukseni täyttää omalta osaltaan tätä tutkimuksellista ja tiedollista aukkoa.

Koulu tutkimuskontekstina on vaikutta- nut siihen, miten olen lähtenyt purkamaan maahanmuuttoon, maahanmuuttajataus- tai- siin nuoriin, erityisesti tyttöihin, ja moni- kulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Tut- kimukseni ensimmäisessä tutkimuskysymyk- sessäni kysyin, millaisena monikulttuurisuus

ja maahanmuuttajuus näyttäytyi koulussa. Toiseksi tarkastelin nuorten toimijuutta ja sitä, mitä ja miten maahanmuuttajaoppilaan paikalta puhutaan ja toimitaan, mitkä ovat maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja poikien toimijuuden rajat, mahdollisuudet ja esteet. Kolmanneksi tarkastelin maahanmuuttajataustaisten tyttöjen peruskoulun jälkeisiä koulutussiirtymiä ja tulevaisuuden suunnitelmia kysymällä, millaisia tulevaisuuksia maahanmuuttajiksi nimetyille tytöille rakentuu. Artikkelini perustuu pääosin kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Valta, nimeäminen ja toimijuus

Jälkikolonialistisissa teorioissa vallan ja alistettujen ryhmien väliset suhteet kuuluvat tutkimuksen keskiöön. Valtaa on tarkasteltu tällöin nimenomaan vähemmistöjen näkökulmasta ja tutkimuksissa on otettu huomioon vallan epätasainen jakautuminen ja vallan eri ulottuvuudet, kuten sukupuoli, yhteiskuntaluokka, etnisyys ja ”rotu”. Suomessa jälkikolonialististen teorioiden käsitteitä ja näkökulmia on hyödynnetty muun muassa etnisyyden, rasmin ja feministisen tutkimuksen parissa. (Kuortti 2007.) Jälkikolonialistisen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti tutkimukseni tarkoituksena oli haastaa, purkaa ja uudelleen määritellä etnosentrisen, tai tässä tapauksessa Suomi-sentrisen, maailmankuvan synnyttämä toiseus (ks. Löytty 2005, 172; Kuortti 2007, 11).

Jälkikolonialismin käsitteiden soveltamista Suomen kontekstiin on pidetty osittain ongelmallisena (ks. esim. Huttunen & Löytty & Rastas 2005; Kuortti 2007). Perustelen lähestymistavan sopivuutta suomalaiseen tutkimukseen kuitenkin sillä, että myös Suomi on – tahtomattaankin – osa länsimais-kristillistä ja siten kolonialistista kulttuurihistoriaa. Jälkikolonialistinen tutkimus auttaa esimerkiksi

näkemään sen, ettei Suomi(kaan) ole sellainen muusta maailmasta ja sen vaikutteista irrallinen alue kuin mitä arkipuheissa usein annetaan ymmärtää (Rastas 2007, 48). Lisäksi erot ja kategoriat, joilla ihmisiä luokitellaan, rakentuvat globaalisti, vaikka ilmenevätkin paikallisesti (Lindblad & Popkewitz 2003; Gordon & Lahelma 2004, 69). Siten esimerkiksi suomalaisen ja maahanmuuttajan kategorioita määrittelevät globaalit luokittelut rakentavat sitä todellisuutta, joka näyttäytyy yksittäisissä kouluissa ja luokissa Suomessa oppilaiden eroina ja eriarvoisuutena.

Feministisen jälkikolonialistisen kritiikin ensimmäisenä tehtävänä oli 1980-luvulla pinttyneen ”kolmannen maailman nainen”-käsitteen purkaminen. Kolmannen maailman nainen oli tullut representoiduksi lähes poikkeuksetta sekä tutkimuksissa että julkisissa keskusteluissa varattomana, kouluttamattomana ja ulkopuolista apua tarvitsevana. 2000-luvulla tarve totalisoivien naiskuvien purkamiseen ei ole hävinnyt ainakaan eurooppalaisista valtavirtamedioissa. ”Kolmannen maailman” ja ”värillisen” naisen paikan on perinyt pitkälti ”musliminainen”, jonka kuvastoon liittyvät peittävä pukeutuminen, (kiihko)uskonnollisuus ja omistautuminen kodinhoidolle ja perheelle (Hirsiaho 2007, 244–245).

Jälkikolonialistisissa tutkimuksissa on puhuttu kulttuurin ja etnisyyden lisäksi ”rodusta”. ”Rodun” käsitteen käyttöä on perusteltu sillä, että siinä tulevat selkeämmin näkyviin erojen väliset valtaerot. Kirjoitustavalla ”rotu” on haluttu korostaa sitä, että sanan ymmärtään viittaavan sosiaalisissa käytännöissä rakentuviin kategorioihin biologisesti määrittyvien ryhmien sijaan. Lainausmerkeillä osoitetaan, ettei rotuja ole oikeasti olemassa, mutta koska ihmiset merkityksellistävät ihonväriä ja muita ulkoisia ominaisuuksia sosiaalisissa käytännöissä, on ulkoihin ominaisuuksiin perustuvasta erottelusta puhuttava jollakin

tavoin. (Huttunen 2002, 103–104.) ”Rodun” käsitteen käyttöä on kritisoitu, sillä sen ajatellaan uusintavan ja ylläpitävän sosiaalista jakoa tuottavia kategorioita (ks. esim. Gilroy 2000). Toisaalta sen käyttöä on puolustettu toteamalla, että rodullistettujen aseman parantaminen edellyttää ryhmien nimeämistä ja tiedon tuottamista heidän asemastaan yhteiskunnassa (esim. Gillborn 1995).

Suomessa, jossa ”rodusta” puhumisen on katsottu usein olevan epäkorrektia, on rodullistavaa kategorisointia tuotettu niin sanottujen etnonyymien – kuten etninen, ulkomaalainen ja maahanmuuttaja – kautta (Rastas 2005). Artikkelin otsikossa käytän ”rodun” sijasta ”rodullistettu” painottaakseni sitä, että ”roduissa” on kyse ajassa ja paikassa muuntuvista prosesseista (Tuori 2007, 157). Rodullistamisen termillä viitataan prosessiin, jossa ulkoisiin ja sisäisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin, esimerkiksi ihonväriin, pukeutumiseen tai uskontoon, liitetään muita ominaisuuksia, kuten kyvykkyyttä tai kyvyttömyyttä. Rodullistaminen yhdistää toisiinsa kuulumattomia asioita ja tuottaa ”rodun” yhteyden luontoon kuuluvana, biologisena ja siten muuttumattomana ja luonnollisena. (Huttunen 2002, 104–105.) Rodullistaminen onkin yksi voimallisimpia toiseuttamisen muotoja esimerkiksi stereotyyppittelyn muodossa (Löytty 2005, 91). Toiseksi määrittelemiseen voi riittää esimerkiksi pelkkä ihonväri, kasvopiirteet tai vaikkapa hiusrakenne (Mirza 2006; Rastas 2002). Rodullistamisesta ja toiseuttamisesta puhuessani olen kuitenkin pitänyt mielessä, että yhtä eron ulottuvuutta, esimerkiksi ”rotua”, korostettaessa voi hävitä näkyvistä muita yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavia asioita, kuten sukupuoli. Olenkin pyrkinyt tarkastelemaan erojen ristivetoisuutta, toiseuttamisen eri muotojen päällekkäisyyttä (hooks 1994; Rantonen 2000, 196–197).

Myös feministinen jälkistrukturalistinen teoria ja sen tapa problematisoida kieltä, rationaalisuutta, valtaa, tietoa ja totuutta (Adams

St. Pierre 2000, 476; Aapola 1999; Mietola & Lappalainen 2006, 230) on suunnannut lukutapaani. Olen dekonstruoinut suomalaisen vs. maahanmuuttaja dikotomiaa ja sen luonnollisena pidettyä vastakkainasettelua. Tuon tutkimuksessani näkyviin ”dekonstruktion kaksoisliikkeen” (Hakala 2007, 176) kirjoittamalla esimerkiksi ”maahanmuuttajatyttö” ja ”rodun” lainausmerkkeihin. Tällä viittaan siihen, kuinka vaikeaa myös tutkijan on päästä nimeämistä pois ja ulos. Ajatus lainausmerkeistä seurailee löyhästi Jacques Derridan (2003, 24) tapaa kirjoittaa sana yliviivauksen alle (*écriture sous rature*): sana on tarkalleen ottaen väärä, mutta koska kieli ei tarjoa parempaa vaihtoehtoa, on sitä käytettävä. Lainausmerkeillä osoitan käsitteiden näkyväksi tekemisen tarpeellisuuden asettaen samanaikaisesti niihin sisältyvät vallankäytön mekanismit näkyville ja purkamisen kohteiksi (ks. myös Hakala 2007; Tuori 2007).

Kysymys vallasta nousee tutkimuksessani esiin erityisesti maahanmuuttajiksi nimeämisen kautta. Näen vallan olevan yhteydessä toimijuuteen ja siihen, mitä teemme, miten reagoimme ja miten toimimme missäkin tilanteessa (Holland ym. 1998, 24–25). Tarkastelen artikkelissa sitä, miten maahanmuuttajiksi nimetyt tytöt positioituvat tilanteisesti, miten he käyttävät valtaa, valtaistuvat ja toimivat puhueensa siirtymistään toiselle asteelle. Viittaan toimijuuden käsitteellä Tuula Gordonin (2005, 115) tapaan ”yksilöiden kapasiteettiin tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä, jolloin [toimijuuden] käsite sisältää viivahteita vaikutuksesta ja voimasta”.

Myöhäismoderneissa kulttuurisesti ja taloudellisesti uusoikeistolaisissa yhteiskunnissa korostuu refleksiivinen ”itsen” projekti, joka on ikään kuin irrallaan poliittisista, sosiaalisista ja kulttuurisista suhteista. Itsen projektiin liittyy ajatus, että ihmiset ovat sellaisia kuin he itseään muokkaavat. Tällöin toimijuus vapautetaan rakenteista ja niiden rajoittavista,

eriarvoistavista järjestyksistä (Adkins 2000), joissa joillakin on enemmän mahdollisuuksia rakentaa omaa toimijuuttaan kuin toisilla. (Gordon 2005, 117.) Lähtökohtanani on siten se, että maahanmuuttajiksi nimetyt tytöt ovat toimijoita, mutta heidän toimijuuteensa ja toimijuuden tuntoonsa vaikuttavat sekä tilanteiset tekijät että materiaaliset ja sosiaaliset positiot (ks. Wyn & White 1997; Aaltonen 2006, 50 mukaan). Koska vallan, hallinnan ja toimijuuden kysymykset sisältyvät sekä jälkistrukturalistiseen että jälkikolonialistiseen feministiseen tutkimukseen, yhdessä ne soveltuvat hyvin maahanmuuttajataustaisia tyttöjä käsittelevään tutkimukseen. Yhdessä näen niiden luovan mahdollisuuksia kyseenalaistaa toisiinsa kytkeytyneiden alistamisen muotoja ja ristiriitoja.

Maahanmuuttajataustaiset tytöt koulutusmarkkinoilla

Maahanmuuttajaoppilas määritellään tarkastelemissani 2000-luvun koulutuspoliittisissa asiakirjoissa (esim. OPM 2004; OPH 2004) monin eri tavoin. Useimmiten maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan kaikkia ulkomailla syntyneitä ja maahan muuttaneita lapsia ja nuoria, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004) käytetään nimitystä ”kieli- ja kulttuurivähemmistö”, jolloin maahanmuuttajaoppilaisiin lasketaan kuuluvaksi myös ne oppilaat, jotka ovat Suomen kansalaisia (emt., 32–36). Opetusministeriön tuoreimmassa maahanmuuttajaopetusta käsittelevässä raportissa (OPM 2007) puhutaan ensimmäistä kertaa maahanmuuttajataustaisista henkilöistä, jolloin maahanmuuttajaoppilaisiksi lasketaan myös ne oppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat ovat syntyneet jossain muualla (emt., 15).

Opetushallituksen *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa* -raportissa (OPH 2005) todetaan koulutuksen antavan maahanmuuttajille valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa, sekä kyvyn ylläpitää omaa kulttuuri-identiteettiään. Raportin mukaan maahanmuuttajalapsen ja -nuoret oppivat koulutuksen avulla tekemään tietoisia valintoja, jolloin heillä on yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisillakin (OPH 2005, 3; OPM 2003, 13). Raportin näkökulmaan sisältyy uusliberalistisen politiikan hengessä ajatus maahanmuuttajataustaisista lapsista ja nuorista vapaina, samalla lähtöviivalla olevina – sukupuolesta, yhteiskuntaluokasta ja etnisestä taustasta riippumattomina – yksilöinä tasa-arvoisessa yhteiskunnassa (ks. Gordon 2005, 115–116; myös Ball, Maguire & Macrae 2000).

Epäsuoria merkkejä perusopetuksen piirissä tapahtuvasta epätasa-arvoisuudesta ovat kuitenkin muun muassa maahanmuuttajataustaisten ja niin sanottujen kantaväestön oppilaiden väliset erot koulumenestyksessä sekä koulun keskeyttäneiden määrässä, joidenkin etnisten ryhmien yliedustus erityisopetuksessa tai aliedustus perusasteen jälkeiseen koulutukseen hakeutumisessa ja pääsyssä (Lepola & Joronen & Aaltonen 2007, 137). Maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän koulutustaan koskevat tilastot ovat Suomessa yleisesti varsin puutteellisia (ks. myös OPM 2007, 18). Tilastot perustuvat perusopetuksen osalta ikäryhmittäisiin äidinkielen tietoihin, koska henkilöpohjaista tilastointia ei ole. Oppilaiden määriä on tavallisimmin arvioitu kansalaisuuden ja äidinkielen perusteella. Etnistä taustaa (esim. romanit, kurdit) ei Suomessa tilastoida.

Puutteellisen tilastoinnin ongelmana on se, että esimerkiksi toisen asteen yhteishaun tilastoissa erotellaan pääosin vain sukupuoli, joskus harvoin äidinkieli, mutta ei molempia samanaikaisesti. Tällöin tilastoista ei ilmene

esimerkiksi tietoa siitä, mihin toisen asteen koulutukseen ei-suomea äidinkielenään puhuvat tytöt hakevat ja ennen kaikkea tulevat hyväksytyiksi. Suomen tasa-arvoideologialle on ollut tyyppillistä välttää kategorisointia. Samanaikaisesti kun koulutustilastoissa ei käytetä kategoriaa maahanmuuttaja tai luokitella ihmisiä etnisen taustan perusteella, kategorisointia tuotetaan kuitenkin nimeämällä tietyt oppilaat maahanmuuttajiksi heidän äidinkielenensä perusteella. **Laura Huttusen** (2004, 137) sanoin, niin sanat kuin teotkin rakentavat kategorioita ja niiden välisiä rajapintoja.

Feminististä etnografiaa maahanmuuttajiksi nimettyjen luokalla

Ajattelen etnografian metodologiana, jonka kautta olen tehnyt näkyväksi käsitteellistykseni ja lähestymistapani suhteessa valtakysmyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen (Lappalainen ym. 2007; Skeggs 1997, 23). Näen etnografian myös eettisenä kohtaamisena, jossa olen asettunut kuuntelemaan tutkimukseeni osallistuvia ihmisiä heidän tietämistään ja merkityksenantojaan kunnioittaen, tunnustaen samalla ettei heidän tietonsa voi koskaan olla täysin minun tietoani (Ahmed 2000b; Hakala & Hynninen 2007). Feministiseksi etnografiaksi tutkimukseni tekee se, että olen kiinnostunut eron ulottuvuuksista, kokemuksista, toiminnasta, osallistumisesta ja subjektiviteeteista (Skeggs 2001). Tutustuin tutkimuskohteeseeni – erääseen peruskoulun yläkouluun – keväällä 2006 ja opetteloin toimimaan sen arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä osallistumalla, havainnoimalla ja haastattelemalla.

Tutkimusprosessini lähti liikkeelle Helsingin kaupungin kulttuurikeskus *Caisassa*

keväällä 2006 järjestetystä *Kysy mitä kysyt* -keskustelutilaisuudesta. Tilaisuus sai minut pohtimaan, millaisia edellytyksiä ”maahanmuuttajien” positiosta puhuvien nuorten äänen kuulumiselle ja kuuntelemiselle Suomessa on. Maahanmuuttajiksi nimeämisen problemaattisuus nousi illan aikana keskeiseksi keskusteluaiheeksi. Nuorten kanta nimeämiseen oli selkeä: maahanmuuttajakäsitettä ei tulisi käyttää varsinkaan niiden kohdalla, jotka ovat eläneet Suomessa koko ikänsä. *Caisassa* viettämani illan jälkeen aloitin neuvottelut kentälle pääsystä ottamalla yhteyttä muutamaa yläkouluun pääkaupunkiseudulla. Muutaman viikon kuluttua yhteydenotosta pääsin tutustumaan valitsemaani tutkimuskouluun sekä joihinkin opettajiin ja oppilaisiin.

Varsinainen kenttäjaksoni sijoittui kouluvuoden loppuun toukokuulle ja lisäksi tutkimusluokkani viime hetkille peruskoulussa. Vietin koulussa kaiken kaikkiaan 16 päivää. Aineistoni keskeisimmän osan muodostavatkin kenttämuistiinpanot, joissa olen kuvannut niitä tapahtumia, olosuhteita, ihmisiä, kokemuksia ja reaktioita, joita havaitsin kentällä. En luonnollisesti voinut havainnoida kaikkea mitä kentällä tapahtui, joten kiinnostukseni jälkikolonialistisiin ja jälkistrukturalistisiin teorioihin asettivat minut kuulolle herkemmin tilanteissa, jotka vaikuttivat kiinnostavilta näistä lähtökohdista käsin (ks. myös Lappalainen 2006, 23).

Havaintojen lisäksi haastattelin seitsemää tutkimusluokassa maahanmuuttajaoppilaan statuksella opiskelevaa nuorta ja koulun neljää opettajaa. Aluksi tarkoitukseni oli haastatella vain luokan maahanmuuttajataustaisia tyttöjä ja joitakin opettajia, mutta koska kaksi poikaa halusi tulla haastatelluiksi, haastattelin myös heidät. Nuorten haastattelussa olivat teemoina perhe ja perheen tausta, vapaa-aika ja kaverit, koulu, oppiaineet ja opettajat sekä jatko-opinnot ja tulevaisuus. Maahanmuuttajuudesta ja rasismista kysyin enemmän silloin,

kun aiheet nousivat haastattelussa luontevasti esille. Korostin nuorille haastatteluissa, että muuttaisin heidän nimensä ja muut mahdolliset tunnistetiedot kirjoituksissani heistä. Opettajien haastatteluista toteutin kaksi kenttäjakson aikana ja kaksi seuraavana syksynä, kun tutkimusluokan oppilaat olivat jo siirtyneet jatkokoulutukseen, työelämään tai johonkin muualle. Puhun opettajien kohdalla yleisesti opettajista ja opettajapuheesta (ks. myös Palmu 2003; 2007, 149). Opettajien haastatteluissa teemoina olivat monikulttuurisuus ja maahanmuuttajaopetus.

Luen tutkimusaineistooni kuuluvaksi myös maahanmuuttajuutta, monikulttuurisuutta ja rasismia käsittelevät dokumentit, raportit, tilastot, seminaarit, luennot, televisio-ohjelmat, elokuvat ja lehtiartikkelit, joita luin, katsoin, kuuntelin ja keräsin tutkimusprosessin aikana (ks. myös Hakala 2007). Tämän aineiston avulla kontekstualisoin kenttäaineistoni laajempaan yhteiskunnassa käytävään keskusteluun tutkimistani ilmiöistä. Tulkitsen ne tiettyssä ajassa ja paikassa tuotettuina kulttuurisina teksteinä ja tuotteina (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 18), jotka tuottavat omalta osaltaan tapaa ymmärtää monikulttuurisuutta ja rasismia suomalaisessa yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmien ja koulutuspoliittisten maahanmuuttajaopetusta käsittelevien asiakirjojen (esim. OPM 2007; 2004; 2003; OPH 2005; 2004) analysointi auttoi puolestaan hahmottamaan sitä koulutuspoliittista ilmastoa, jossa maahanmuuttajaopetusta toteutetaan ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita paikannetaan. Koulut laativat opetussuunnitelmansa valtakunnallisten asiakirjojen pohjalta. Siten esimerkiksi asiakirjojen määrittelyt maahanmuuttajista ja monikulttuurisuudesta liukuvat koulun puhetapoihin (Gordon & Lahelma 2004, 69–70).

Tutkimuskouluni oli tavanomainen peruskoulun yläkoulu pääkaupunkiseudulla.

Alueen väestön ikä, tulot ja koulutustaso ovat hieman alhaisempia kuin pääkaupunkiseudulla keskimäärin. Maahanmuuttajataustaisen väestön osuus on puolestaan keskimääräistä korkeampi, lähes kymmenen prosenttia. Koulussa oli tutkimusajankohtana noin 300 oppilasta, joista vajaan kolmanneksen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Nämä maahanmuuttajaoppilaan statuksella opiskelevat nuoret puhuivat yhteensä pariakymmentä äidinkieltä, joista muutamaa opetettiin omassa koulussa. Muiden äidinkielten opetus oli toteutettu yhteisesti muiden lähikoulujen kanssa.

Tutkimusluokalla opiskeli kevään lopulla 18 oppilasta, joista puolet maahanmuuttajaoppilaaksi nimettyinä heidän äidinkieltensä perusteella. Haastattelemani maahanmuuttajataustaiset tytöt, peitenimiltään Amina, Maryam, Mirjeta, Tiiu ja Yen¹ olivat tutkimushetkellä 15–17-vuotiaita. Vaikka tutkimukseni päähenkilöitä olivat juuri nämä tytöt, tarkastelen kuitenkin pikemminkin sitä ”maahanmuuttajatyttöyttä”, jota he kantoivat mukanaan (vrt. Käyhkö 2006). Yleistettävyyttä ei ole laadullisen feministisen tutkimuksen kriteeri vaan tiettyjen kokemusten ja kertomusten mielenkiintoisuus suhteessa aiempiin tutkimuksiin (Oinas 2004, 216–217). En siten tavoittele yleistettävyyttä vaan eroja ja vaihtelevuutta. Mielestäni näiden tyttöjen kokemukset eivät ole pelkästään heidän tarinoitaan, vaan myös kulttuurisia ja ideologisia kertomuksia (ks. Fairclough 1995). Samalla kun tarinat kumpuavat yksilöllisistä kokemuksista, ilmentävät ne myös kulttuurisia oletuksia ja tapoja ajatella (Bourdieu 1999). Sellaisina kertomukset toimivat siltana yksilön kokemusten ja sosiaalisten suhteiden välillä, ja niiden analysointi voi olla potentiaalinen väline kehitettäessä kriittisempää tietoutta sosiaalisista suhteista yhteiskunnassa. (Bell 2003, 4.)

Seuraavat kertomukset ovat tiivistelmiä

tyttöjen haastatteluista. Olen muokannut tekstejä jonkin verran – vaihtanut esimerkiksi lukumääriä ja paikannimiä – välttääkseni tunnistamisen vaaraa.

Amina

Meil on jättiperhe, 7 lasta ja mä oon kolmanneks vanhin. Mä oon syntynyt Somaliassa ja olin 2-vuotias, kun me tultiin Suomeen. Mun hyviä ystäviä on Maryam ja pari muuta sompputyttöä. Mä en sano sillee, et joku on paras. Maryam kertoo aina kaikkii vitsejä ja me kerrotaan aina juttuja, jos ei olla vaik nähty viikonloppuna. Vapaa-aikana mä autan äitiä ja noit ipanoita tai sit on kavereitten kaa kaupungilla. Me käydään elokuvissa tai syömässä tai kuunnellaan musiikkia, jotain hiphopii ja räppiä, näit Alicia Keysia ja Beyoncéta. Nelosella mä olin mamuluokalla, siel oli kaikkii arabei ja tosi kivaa. Sit kutosella mä olin ihan hiljaa ja yksinäinen. Mä olin niinku ainoo musta sil luokalla. Seiskalle tuli sit onneks Maryam. Koulussa mä tykkään bilsasta ja maailmanhistoriasta. Somalin kieli menee vähän huonosti, mä saan nelosii. Me puhutaan kotona somalii, mut mä aloin opiskella sitä vasta kutosella. Kavereiden kaa me puhutaan somaliaa ja suomee sekasin. Mä oon hakenu opiskelee sosiaali- ja terveystalaa, sairaanhoitajaks. Siel koulus on varmaan kivaa, kun siel on paljon tuttuja ja sukulaisii. Viiden vuoden kuluttua mä oon sairaanhoitaja tai lääkäri. Mä asun varmaan Somaliassa tai sit Amerikassa, Los Angelesissa tai Kanadassa. Mä meen varmaan naimisiin, ei oo välii onko somali vai kiinalainen. Ja sit haluan vaan kaks lasta – se riittää.

Maryam

Mun perhe tuli Suomeen joskus sillon 90-luvulla ja sillon mä synnyin täällä. Me asuttiin Mikkelissä 11 vuotta, mä kävin siellä kaikkii päiväkodit ja kaikkii neljänteen asti. Sit me muutettiin ulkomaille ja oltiin siellä kaks vuotta, mut sit me tultiin takas, kun äiti ja isä halus takas Suomeen. Meit on 8 lasta, osa meijän perheestä asuu Somaliassa. Vapaa-ajalla mä kuuntele musiikkia, oon tietokoneella ja katon telkkaria. Yleensä me ollaan kamujen kaa ja pelataan korista tuol koriskentällä. Kaikki meijän luokalta on mun kavereita, mut Amina on kaiken yläpuolella. Se tietää kaiken. Koulussa mä tykkään biologiasta ja englantikin on ihan kivaa. Ja sitten matikka... tai no ei matikka. Ja sitten kemia ja fysiikka. Ja liikka! Ranskasta en pidä yhtään, kun mä en ite ymmärrä sitä, niin mä oon aina oooh, en jaksa. Se menee vähän huonosti. Nyt mun koulu on menny vähän huonosti, mut

7.5 keskiarvoon olisin tyytyväinen. Sil mä pääsisin sinne kouluun mihin on hakenu. Sit sen koulun jälkeen mä varmaan jatkan ammattikorkeakouluun jotain noit kauppiisjuttuja. Ja sit isona haluisin tehdä jotain toimistohommia, vaik sihteeri. Viiden vuoden kuluttua mul on ainakin oma kämpppä.

Mirjeta

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

Tiiu

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

Yen

Mun oikee nimi on Yen, mut mä tykkään kun ihmiset kutsuu mua Jenniks. Se on niinku semmonen lempinimi. Mä oon kotosin Vietnamista ja tulin tänne kun mä olin 12 eli oon ollu viis vuotta. Vapaa-ajalla mä meen lenkille tai kirjastoon tai ulos ystävien kanssa. Mut nyt mulla ei oo yhtään vapaa-aikaa, kun mä käyn töissä koulun jälkeen. Päivät

on niin pitkiä, kun pääsen vasta kymmeneltä pois. Mä oon menossa kesällä Vietnamiin niin nyt pitää vähän ahkeroida niin sit saa tuhlata siellä! Mä en oo käyny siellä viiteen vuoteen niin nyt sit jännittää hirveesti. En malta odottaa! Mun parhaita kavereita on Liisa, Maryam ja Amina. Liisalle mä voin puhua mistä vaan, se aina tukee ja auttaa kaikessa – se on kunnan bestis! Mut vapaa-ajalla mul on vietnamilaisii kavereita, jotka asuu mun kodin lähellä. Mun suosikkioppiaineita on englantia ja seiskalla oli matikka, kun mä olin hyvä silloin. Kemiakin on ihan ok, mut historia on kamalaa, kun siinä pitää muistaa kaikki ne jutut. Mä olisin tyytyväinen, jos mun keskiarvo olis 8, kun jouluna oli 8.6. Nyt mä oon hakenu opiskelee amikseen hotellivirkailijaks ja teen sit samalla lukion, et niinku kaksoistutkintoo. Jos mä onnistun käydä lukion loppuun asti niin sit mä meen yliopistoon tai ammattikorkeakouluun tai sit pidän väli vuoden ja meen töihin. Mä haluisin jotain kauppalaa tai lääketiedettä. Sit haluisin käydä Australiassa tai sit Amerikassa töissä ja sit palata Suomeen, kun tääl on tosi hyvä, vaik vähän tylsää.

Toisen asteen koulutukseen liittyvät itsestänselvyydet

Yhtenäisen peruskoulun jälkeen tapahtuu merkityksellinen koulutuksen eriytyminen akateemisesti orientoituneeseen yleissivistävään lukiokoulutukseen ja työelämään sekä ammattitaitoon suuntautuneeseen ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen sisällä tapahtuu lisäksi voimakas jakautuminen mies- ja naisenemmistöisille aloille. Muodollisista, kaikille avoinna olevista mahdollisuuksista huolimatta toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijat valikoituvat pitkälti työläis- ja/tai maahanmuuttajataustaisista perheistä, joissa vanhemmilla ei ole takanaan pitkää koulutusta eikä korkeaa asemaa työelämän tai yhteiskunnan kentillä (ks. Käyhkö 2006).

Tutkimuskouluni pääsisäännökyännin ilmoitustaululla näyttäytyivät toisen asteen koulutusväylät lukio ja ammatillinen koulutus toisilleen ainoana, vastakkaisina ja erillisinä polkuina

kohti aikuisuutta. Ammatillista koulutusta tarjottiin nuorille näkyvästi erilaisin julistein ja lehtileikkein. Tekniikan, sosiaali- ja terveystieteiden sekä palvelualan koulutukset korostuivat. Lukioon hakevien oletettiin ilmeisesti osaavan valita opiskelupaikkansa ilman ohjaustakin, sillä lukio näyttäytyi ilmoitustaululla vain *Helsingin Sanomien* jokavuotisen, perinteisen keskiarvorajauutisen muodossa. Tapa, jolla toisen asteen koulutus näyttäytyi tutkimuskouluni tiloissa ja puheissa, on johdettavissa yleiseen käsitykseen, jonka mukaan lukioon menevät päämäärätietoiset, itsenäiset ja motivoituneet, hyvin peruskoulussa pärjänneet (keskiluokkaiset ja valkoihoiset suomalaiset) nuoret. Heille jatkokoulutuspaikan, ja nimenomaan lukion, valitsemista pidetään helppona, jopa itsestään selvänä. Ohjausta tarvitsevat puolestaan ne, joilla on vähän tietämystä jatkokoulutuksesta ja joiden pelätään tippuvan ammatillisenkin koulutuksen ulkopuolelle. (Ks. myös Ahola & Mikkola 2004.)

Vaikka koulutusvalinnat ovat monimutkaisia ja monivaiheisia prosesseja, tutkimukset viittaavat dikotomioiden tietynasteiseen itsestänselvyyteen sekä opettajien että nuorten ajattelussa (ks. esim. Brunila ym. tulossa). Valinta lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä näyttää muotoutuvan varhain, ja ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoja mietittäessä on yleistä, että vakavaan harkintaan otetaan vain omalle sukupuolelle, sosiaaliselle ja etniselle taustalle tyypilliset koulutukset (Lahelma 2007; ks. myös Ball & Reay & David 2002). Lukio on muodostunut asioiden käsitteellisen hallinnan ja laajojen jatko-opintomahdollisuuksien väyläksi, ja sen tehtävänä on valmistaa oppilaita korkeakouluopintoihin. Ammatillinen koulutus puolestaan mielletään sopivaksi niille, joilla on kädentaitoja ja joiden tavoitteena on kiinnittyä työelämään nopeasti suorittaviin, käytännönläheisiin ja ruumiillisiin töihin. (Järvinen 1999; Skogen 1998; Käyhkö 2006.)

Julkisissa keskusteluissa koulutukseen hakeutuminen esitetään usein rationaalisenä ja yksilöllisenä valintana. Epätasa-arvoisuutta koulutusvalintojen kohdalla on tarkasteltu pitkälti yhteiskuntaluokkien välisiin eroihin liittyen (esim. Bourdieu 1986; 1990; Kivinen & Rinne 1995).

Hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa (2006) ja opetusministeriön maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa (OPM 2003; 2004) on maahanmuuttajaopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi asetettu maahanmuuttajaopiskelijoiden osuuden selvä lisääminen lukiokoulutuksessa. Tavoitteeksi on asetettu kehittää myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalintoja sellaisiksi, että maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä kasvaa olennaisesti vuoteen 2010 mennessä. Ammatillisen koulutuksen osalta linjaus on toinen: maahanmuuttajataustaisia nuoria kehoitetaan kannustettavan hallituksen etnisen syrjinnän ja rasisminvastaisen toimintaohjelman mukaisesti valmentautumaan ja hakeutumaan nimenomaan ammatilliseen koulutukseen ja sellaisille koulutusaloille, joilla tulee tulevaisuudessa esiintymään kasvava työvoiman kysyntää (OPM 2003, 16).

Kaikille koulutusmuodoille yhteiseksi tavoitteeksi on kirjattu maahanmuuttajatyttöjen ja -naisten koulutukseen osallistumisen lisääminen (OPM 2003, 16). Heidän syrjäytyminensä yhteiskunnasta on tuottanut erityisesti median kautta ja sen myötävaikutuksella niin sanottuja moraalipaniikkeja (esim. Epstein ym. 1998; Martino & Berrill 2003; ks. myös Arnesen & Lahelma & Öhrn 2008). Sosiaalisten ongelmien ja moraalipaniikkien konstruoinnin taustalla on usein jokin poliittinen päämäärä eikä paniikki siten ole lainkaan satunnainen (Hall ym. 1978). Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja naisten kohdalla moraalipaniikki on kohdistunut oletukseen heitä alistavasta, kotiin sitovasta kulttuurista.

Myös sukupuolen vaikutus valintoihin on havaittu (esim. Reay ym. 2001). Feministiset koulutustutkimukset (esim. Gordon & Holland & Lahelma 2000) ovat painottaneet rakenteellisia rajoitteita koulutusvalinnoissa erojen, kuten sukupuolen, yhteiskuntaluokan ja etnisyyden näkökulmasta. Sosiaaliset epäoikeudenmukaisuudet ilmentävät epätasa-arvoisia valinnan mahdollisuuksia eri sosiaaliryhmien välillä (Reay 1998). Yksilöiden tekemät erilaiset valinnat tehdään erilaisista lähtökohdista, jotka heijastavat heidän epätasa-arvoista pääsyään erilaisiin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin pääomiin (Reay ym. 2001). Valinnat ja mahdollisuudet ovat siten vallan kerrostumien ilmentymiä (Giddens 1995). Esimerkiksi nuorten naisten koulutusvalintoihin on todettu vaikuttavan alan niin sanottu sopivuus naisille, jolloin tytöt hakeutuvat herkemmin esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteille. Koulutusvalinnat ovat siten sidoksissa käsityksiin siitä, ”mikä on sopivaa minunlaisilleni” (Ball & Maguire & Macrae 2000). ”Minä” opitaan asettamaan kulttuurin kerronnan rakenteisiin, kulttuuriseen narratiiviin sopivaksi (Davies 1989; Mietola 2001, 4).

Toisen asteen koulutus tyttöjen kerronnassa

Kun keskitytään rakenteellisiin epätasa-arvoisuuksiin, valtakäsitteet esittävät vähemmistöt, erityisesti etnisiin vähemmistöihin kuuluvat tytöt ja naiset, herkästi passiivisina uhreina (esim. Mama 1995). Heidät kuvataan kulttuurin alistamina, ja heidän on kuvattu kärsivän identiteettikonflikteista kahden kulttuurin välissä. Naisten oletetaan kamppailevan liberaalin länsimaisen ”vapauden” ja koulutuksen sekä autoritaarisen ja rajoittavan oman kulttuurin välillä (ks. lisää Archer 2002, 361). Huomiota on kuitenkin

ryhdytty kiinnittämään myös toimijuuteen, moninaisuuteen ja vastustamiseen. Nuorten tavat toimia eivät asetu välttämättä vastarinnan ja mukautumisen dikotomiseen suhteeseen, vaan nuorten toimijuus voi näyttäytyä vivahteikkaampana sisältäen esimerkiksi toisin tekemistä, sivuun astumista ja haastamista, vetäytymistä, ironiaa, dramatisointia ja karnevalisointia (Gordon 2005, 123–124; ks. myös Gordon ym. 2007, 60; Gordon & Holland & Lahelma 2000; Tolonen 2001; Palmu 2003; Lehtonen 2003; Aapola 1999). Esimerkiksi **Fauzia Shain** (2000) on tutkinut erilaisia vastustusstrategioita, joita aasialaistaustaiset nuoret naiset käyttivät selvittääkseen kielteisistä koulukokemuksistaan, ja korostaa rasismien ja seksismien vaikutusta tyttöjen rakentaessa vaihtoehtoisia koulutuksellisia identiteettejä.

Puhuessaan toisen asteen koulutukseen hakeutumisesta haastattelemani tytöt korostivat omaa toimijuuttaan ja omaa valintaansa kertomalla *omista* valinnoistaan. Koulutusvalinnat olivat heidän kerronnassaan yksilöllisiä valintoja, joita heidän vanhempansa tukivat haluamalla tyttöjen parasta. He näkivät koulutuksen arvokkaana ja arvostettuna lahjana, jonka he saivat Suomessa. Tytöt näkivät koulutuksen tienä tulevaisuudessa menestymiselle ja esimerkiksi sille, että he voisivat myöhemmin ostaa oman asunnon. He kokivat, että heillä oli sekä perheen tuki että mahdollisuus ja vapaus tehdä omia, itsenäisiä valintoja.

Virolaistaustaiselle Tiulle hakeminen lukioon oli itsestään selvää. Hän kertoi haastattelussa lukion olevan hänelle ainoa vaihtoehto hänen harkitessaan toiseen asteen koulutuspaikkoja. Tiiu haki yhteishaussa kolmeen hyvämaineiseen lukioon ja pääsi niistä ensimmäiseen hakutoiveeseensa: lukioon, jolla oli menestyvä maine ja korkea sisäänpääsyräjä. Hänellä oli selkeä näkemys siitä, että hän jatkaisi lukion jälkeen opiskelua yliopistossa. Tiiun opiskelua peruskoulussa kuvasi maine

hyvänä ja menestyvänä oppilaana, jolle kiitettävät arvosanat, kahdeksan ja yhdeksän, olivat ”*ihan tavallisia numeroita*”.

Somalialaistaustainen Maryam ja vietnamilaistaustainen Yen hakivat toiselle asteelle tekemään kaksoistutkintoa: Maryam liiketalouden ja lukion yhdistävää, Yen ravintola-alan ja lukion yhdistävää tutkintoa. Molemmat tytöt olivat lukioon hakeneen Tiiun tavoin valmiita panostamaan opiskeluun. Maryam ja Yen tiesivät, että kaksoistutkinnon suorittaminen tulisi olemaan rankkaa, ja että se vaatisi erityistä motivaatiota. Puheessaan jatko-opinnoista he tuottivat samalla uusliberalistista subjektiviteettia korostaessaan sitä, kuinka menestyminen olisi itsestä kiinni. Päästäkseen opiskelemaan korkeakouluun Yen esimerkiksi totesi, että on ”*pakko vaan jaksaa*” suorittaa sekä ammatillinen tutkinto että ylioppilastutkinto. Tekemällä kaksi tutkintoa samanaikaisesti säästyisi aikaa ja jatko-opintomahdollisuudet paranisivat, opintojen ohella voisi tehdä myös töitä. Valitsemalla kaksoistutkinnon Maryam ja Yen siis ”*pelasivat korttinsa*” mahdollisimman hyvin. Tekemällä kaksi tutkintoa he tulisivat saamaan sekä ammatillisen koulutuksen että ylioppilastodistuksen, ja siten mahdollisuuden jatkaa opintojaan korkea-asteella useammilla aloilla. Maryam suunnitteli opiskelevansa korkea-asteella kaupallista alaa, Yen haaveili opinnoista lääketieteellisessä, mutta ilmaisi huolensa siitä, että opiskelemaan olisi todella vaikea päästä.

Ammatillinen koulutus mielletään usein sopivaksi nuorille, joilla on kädentaitoja ja joiden tavoitteena on kiinnittyä nopeasti työelämään suorittaviin, käytännönläheisiin ja ruumiillisiin töihin (Järvinen 2001). Albanialaistaustaisella Mirjetalla oli selkeä ammatillinen tavoite. Hän halusi ryhtyä tulevaisuudessa kampaamoyrittäjäksi ja haki toiselle asteelle kauneudenhoitoalalle. Lukioon Mirjetan mielestä olisi turha tuhjata aikaa, sillä ”*sieltä ei*

valmistu mikskään”. Lukiossa opiskeleminen ei myöskään kiinnostanut häntä, sillä hän kuvaili olevansa sellainen, joka *”tykkää tehdä käsillä*”. Hänen lempioppiaineistaan olivat peruskoulussa olleet kuvaamataito, käsityöt ja liikunta – *”kaikki tällaiset tekniikkatyöt mihin tarvitaan käsiä, et ei mitään sellasia mihin tarvitaan päätä*” kuten hän itse kuvaili. Mirjeta oli sisäistänyt dikotomian ”tiedot päässä, taidot ruumiissa” -ajattelun (Lahelma & Gordon 2002, 30). Hän sopi mielestään hyvin ammatilliseen koulutukseen, koska *”mulla ei oo lukupäätä*”. Dikotomia pään ja käsien välillä vastaa kulttuurisissa näkemyksissä paitsi sukupuoliero, myös opetussuunnitelmissa perinteistä eroa tieto- ja taitoaineiden välillä. Ammatillinen koulutus näyttäytyy usein yleisivistävään lukioon verrattuna toissijaisena B-luokan koulutuksena (Komonen 2001, 22, 226; Käyhkö 2006). Mirjetalle se merkityksellistyi toisin. Ammatillinen koulutus edusti hänelle väylää kohti unelma-ammattia, joten hän jätti valitsematta sen mikä yleisesti ajatellaan hyväksi ja paremmaksi valinnaksi. Lukion valitsematta jättäminen oli hänelle poisvalitsemista (Käyhkö 2006, 231) lukemisesta ja kaikesta siitä, mitä ei voi tehdä käsillä.

Somalialaistaustainen Amina haki toiselle asteelle sosiaali- ja terveystalalle. Hänen toiveammattinsa oli lääkäri tai sairaanhoitaja. Amina perusteli koulutuspaikkavalintaansa sillä, että *”siel on paljon kavereita ja tuttuja*”. Hänen valintaansa vaikutti siten myös se, millaiseen ympäristöön hän halusi opiskelemaan. Haastattelussa Amina kertoi, että hän oli kohdannut peruskoulussa rasistista nimittelyä, ulkopuolisuutta ja yksinäisyyttä ihonvärinsä vuoksi. Voi olla, että hän koki miellyttävämmäksi sellaisen opiskeluympäristön, jossa olisi varmasti myös muita somalialaistaustaisia nuoria, ”meikäläisiä” (ks. myös Tamboukou & Ball 2006, 254; Ball & Reay & David 2002; Hutchings & Archer 2001; Archer

2002, 368). Aminan kerronnan perusteella tiettyihin koulutuksiin ei haluta osallistua – ei siksi, että kulttuuri tai uskonto kieltäisi opiskelun vaan koska joissakin opiskelupaikoissa opiskeleminen voisi olla (tytöille) vaarallista. Rajoittavana tekijänä Aminan puheessa tuli esille suomalainen (valkoinen) yhteiskunta ja epätasa-arvoiset osallistumisen mahdollisuudet jatkokoulutuksessa. Vaikka Amina tällä tavoin vetosi sosiaaliin ja kulttuuriin tekijöihin koulutusvalinnoissa, piti hän keskeisenä omaa toivettaan koulutusvalinnan tekemisessä – toiveammattiaan ja lääkäriksi tai sairaanhoitajaksi opiskelua.

Traditionaalisia ja moderneja tyttöjä?

Haastattelemani opettajat kuvailivat tutkimusluokan maahanmuuttajataustaisia tyttöjä reippaiksi ja vahvoiksi *”tienraivaajiksi*”. Samalla opettajien kuvailut sotkeutuivat kuitenkin stereotyyppioihin maahanmuuttajataustaisista tytöistä ja naisista, joiden asema on yleisesti erään opettajan sanoin *”sitä sun tätä*”. Rajalinjaa ei rakennettu puheessa niinkään suomalaisten ja maahanmuuttajien välille vaan maahanmuuttajien ja eri kulttuurien kesken. Puheessa tuotiin esille tyttöjen väliset kulttuurierot ja niiden vaikutukset heidän tulevaisuuksiinsa.

Opettajien kerronnassa maahanmuuttajataustaiset tytöt tulivat kategorisoiduiksi moderneihin ja traditionaalsiin tyttöihin heidän etnisyytensä perusteella (ks. myös Ahmad 2001; Griffin 2004). Tiiun tulevaisuus, kouluttautuminen ja menestyminen tuli puhutuksi itsestäänselvyytensä – olihan hän virolaistaustainen ja siten *”suomalaisenoloinen*”, jota ei erota *”perussuomalaisesta*”, ja joka lisäksi *”pukeutuu, käyttäytyy ja puhuu kuten suomalaiset*”. Myös Yen, jota opettajat kuvailivat ahkeraksi ja sympaattiseksi tytöksi, tulisi pärjäämään

nimenomaan ahkeruutensa ansiosta. Yen teki töitä jo peruskouluaikana arkisin koulupäivän jälkeen ja opettajat uskoivat hänen jatkavan samaan tahtiin myös toisella asteella. Mirjetan uskottiin pärjäävän tulevaisuudessa, kunhan hän vain pysyisi valitsemallaan koulutuksen tiellä. Eräässä opettajassa nimittäin herätti huolta Mirjetan kohdalla albanialaiselle kulttuurille ”tyypillinen” epärehellisyys, joka voisi vaikuttaa siihen, miten hän onnistuu tekemään ja saamaan töitä.

Aminan ja Maryamin somalialaistaustaisuuden ajateltiin rajoittavan heidän liikkumavapauttaan. Opettajien puheessa nousi esille huoli siitä, että Amina ja Maryam – ja islaminuskoiset tytöt yleisemminkin – saattaisivat jättää koulunkäynnin kesken naimisiinmenon ja lastenhankkimisen myötä. ”Tyypillinen” somalialaistaustainen tyttö positioitui tässä huolipuheessa kotiin, avioliittoon ja nuoreen äitiyteen. Heidän tulevaisuuden uhkana nähtiin perhe, somalialainen kulttuuri ja islam eikä esimerkiksi epätasa-arvoinen ja rasistinen suomalainen yhteiskunta. Huolipuheessa oli läsnä myös kotiäitiyden negatiivinen representaatio vastakohtana normille siitä, mitä naisen tulisi haluta ja valita, kuinka elää, kehittää ja toteuttaa itseään (Skeggs 1997; Sennett 2002; Käyhkö 2006).

Opettaja (1): (...) mä en oo niinku siltä puolelta yhtään huolissani etteikö hän [Maryam] pystyis itselleen hankkimaan ammatin, hän varmasti pystyy. Mutta siitä mä olen huolissani, että miten tää äiti siellä perheessä antaa mahdollisuuden opiskella, koska hän joutuu aivan liikaa hoitamaan niitä pienempiä sisaruksiaan, jotka oli aika vilkkaita.

Opettaja (2): (...) tietysti myöskin näitä vaikeuksia – tyttönä olemisen vaikeuksia ylipäättänsä missä kulttuurissa [tahansa], mutta ehkä se korostuu sitten niissä joissakin perheissä tai joidenkin kulttuurien piirissä.

Perheestä ja kodin(hoito)kulttuurista muodostui opettajien kerronnassa Maryamin mahdollisuuksia luonnehtiva essentiaalinen ominaisuus, josta hän katsoi aiheutuvan rajoituksia kouluttautua. Kerronnassa on tulkittavissa myös ajatus siitä, kuinka koulutus voisi pelastaa kotiin sitovalta kulttuurilta (ks. myös Arnesen 2001). Käsitys siitä, kuinka muslimityttöjen oletetaan elävän kodin ja kouluttautumisen välisessä ristiriidassa on saanut Suomessa ja muuallakin länsimaissa vaikeasti horjutettavan valtakurssin aseman (ks. lisää esim. Basit 1996; 1997; Ahmad 2001; Hautaniemi 2004). Tutkimukseni (ks. myös esim. Archer 2002; Ahmad 2001; Basit 1996; 1997; Ball & Reay & David 2002) osoittaa kuitenkin, että tällaisia ristiriitaitilanteita on huomattavasti oletettua vähemmän. Islaminuskoisten tyttöjen näkökulmasta oma perhe, kulttuuri ja uskonto eivät välttämättä ole sellaisia tulevaisuutta rajoittavia tekijöitä, jollaisiksi ne usein leimataan. Yksi haastattelemistani opettajista tiesikin kertoa, että Maryamin äiti erityisesti oli kannustanut Maryamia valitsemaan liiketalouden koulutusohjelman, ”*ettei Maryamista tulisi taas yhtä somalialaista lähihoitajaa Suomeen*”. Liiketalouden valitsemisen opettaja tulkitsi kuitenkin yksilöllisen valinnan sijaan irtiottona somalialaisesta kulttuurista, sillä Maryam oli opettajan mielestä alkanut käyttäytyä muutenkin ”*länsimaalaisemmin heittämillä huivin pois ja haaveilemalla vaihto-oppilasvuodesta*”. Maryamin toisin toimiminen tuli tulkituksi oman kulttuurin hylkäämiseksi sen sijaan, että se olisi tulkittu monenlaisina tapoina olla somalialaistaustainen nuori nainen.

Opettajien oletukset Aminan ja Maryamin jatkokoulutustavoista paljastuivat puheena, jossa korostui hoitoalan sopivuus somalialaistauksille tytyille.

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

Puheessa hoiva-alan sopivuus toimi abstraktiuden logiikan mukaisesti (ks. Huttunen 2004, 140). Amina ja Maryam tulivat nähdyiksi abstraktin ”somalitytön” kategorian edustajina, eivätkä konkreettisina yksilöinä persoonallisine ominaisuuksineen. He tulivat puhutuiksi potentiaalisina hoiva-alan ammattilaisina, sillä heillä oli hoiva-alalla tarvittavaa ammattitaitoa ikään kuin luonnostaan. Somalialaistaustainen tyttö ja nainen positioitiin puheessa vahvasti kotiin, lastenhoitoon ja ruuanlaittoon. Tämä sopivuuspuhe on nähtävissä **Anu Hirsiahon** (2007, 245) mukaan myös maahanmuuttopolitiikan hallinnollisessa arjessa, jossa saatetaan tehdä nopeitakin kulttuurisia käännöksiä ja tulkintoja ”musliminaisen” kategorian kautta. Viranomaiset saattavat esimerkiksi automaattisesti, naisilta itseltään kysymättä, ohjailta heitä koulutuksiin, joiden ajatellaan olevan musliminaisille sopivia ja kunniallisia – esimerkiksi juuri sairaanhoito- tai muille hoiva-aloille. Sopivuuspuheessa jää kuitenkin huomioimatta se, että musliminaisen tai somalitytön kategoriat ovat yhtä absurdeja kuin vaikkapa kategoria ”kristitty nainen”.

Islamista ja muslimeista puhuminen näyttää sekä Suomessa että muualla Euroopassa kiinnittyvän vahvasti sukupuolesta puhumiseen (ks. esim. Dahlgren 1999; Bloul 1994). Alistettu, usein hunnutettu musliminainen ja häntä alistava, tasa-arvoon kykenemätön muslimimies ovat ne tutut kulttuuriset figuurit, joita julkisuudessa viljellään aktiivisesti. Kriittiset sosiologit ja feministit (esim. Brah & Minhas 1986; Rattansi 1992; Mirza 1992; Shain 2000) ovat kyseenalaistaneet tällaiset stereotyyppit tutkimalla rasismia ja valkoista

yhteiskuntaa. Esimerkiksi **Avtar Brah** (1994) on tutkinut institutionaalisen rasismia ja seksismia vahingollisia vaikutuksia muslimityttöjen koulumenestykseen ja odotuksiin, ja toteaa, että kouluttajien ja opettajien stereotyyppiset käsitykset vaikuttivat merkittävästi tiettyjen koulutusten kieltämiseen islaminuskoisilta nuorilta naisilta.

Opettajien kerronnan perusteella maahanmuuttajataustaiselle työlle näyttäisi olevan eduksi suomalaistapaisuus. Tämä kertoo kulttuuristen jäsenyyskamppailujen armottomasta luonteesta. Suomalaisuus ja suomalaistapaisuus ovat merkittäviä normeja ja sosiaalisesti pakottavia mittatikkua. Opettajien ihaileman suomalaistapaisuuden tavoittelu on nimittäin vaikeampaa niille, joiden ulkoinen olemus viestittää selkeämmin oletettua ei-suomalaisuutta. Siten suomalaisuuden saavuttaminen on vaikeampaa esimerkiksi tummaihoisille. Somalialaistaistaisuus näyttäisi olevan myös erityisen selkeä marginaalisuutta tuottava merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa.

Islaminuskoiiset tytöt näyttäytyivät opettajien kerronnassa traditionaalisille koulutusreiteille sijoittuvina tyttöinä, ”suomalais-tapaisemmat” Yen ja Tiiu moderneina koulutusreittinsä valitsevina tyttöinä. Kerronnassa tuli esille käsitys siitä itsestäänselvyydestä, että menestyvä, suomalaistapainen tyttö jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen akateemisesti suuntautuneessa lukiossa. Siten Tiiun jatkokoulutusvalinta tuli puhutuksi sankarillisena poikkeusvalintana, jota korostettiin maahanmuuttajataustaisten tyttöjen esimerkillisenä roolimallina. Somalialaistaustaisten tyttöjen kohdalla itsestäänselvyydeksi miellettiin ensinnäkin islamin ja somalialaisen kulttuurin rajoittava vaikutus ja toiseksi hoiva-alan sopivuus kotitöihin tottuneille tytöille.

Suomalaistapaisuuden ihannoitiin tuli esille myös koulun epävirallisen ”ruumiin opetus suunnitelman” (Lesko 1988) kautta, jonka tarkoituksena oli opettaa maahanmuut-

tajataustaisille tytöille hyvän käytöksen ja ulkonäön rajat. Islaminuskoisten tyttöjen huivinkäyttöön ja pukeutumiseen yleisemmin kiinnitettiin erityistä huomiota. Merkille pantiin yhtäältä joidenkin tyttöjen *liian* peittävä pukeutuminen, toisaalta se, että jotkut islaminuskoiset tytöt pukeutuivat *liian* paljastavasti. Välttääkseen arvostelevaa huomiota tyttöjen tuli siis välttää sekä liian peittävää että liian paljastavaa pukeutumista. Liiallisuus suuntaan tai toiseen johti ihmettelyyn, jopa halveksuntaan. Se, mikä tuli tulkituksi liialliseksi, määrittyi hegemonisen suomalaisuuden positiosta käsin. Tilanne näytti toivottomalta tyttöjen näkökulmasta: pukeutuivat he sitten niin tai näin, tekivät he sen joka tapauksessa jollakin tapaa väärin suhteessa kulttuurisesti hyväksyttävään suomalaiseen tyttöyteen. Islaminuskoisten tyttöjen ”ongelmat” koulussa ovat olleet laajemminkin Euroopassa ilmeisimpiä juuri kiistoissa heidän pukeutumisestaan ja erityisesti huivinkäytöstään. Iloitseminen huivin poisjättämisestä ei ollut tuntematonta tutkimuskoulussanikaan.

Opettaja: (...) olihan se sama kohina täälläkin jotenkin, että oli hirvee ilo ja riemu, kun joku somalityttö jätti huivin pois tai rupes käyttämään pienempää huivia.

Huivi representoi länsimaalaisille herkästi naisen alistettua asemaa. Huivipäiset muslimitytöt ajatellaan tällöin jyrkänlinjan islamin airueina, joiden taustalla väijyy leupakartainen islamistimies (Dahlgren 2004, 125). Muslimit ovatkin joutuneet länsimaissa ”erityisen toisen” (Phoenix 1997) asemaan. Muslimeja pidetään avainesimerkkinä hankalasta, uppinkaisesta kulttuurisesta erilaisuudesta (Archer 2002, 361). Representaatioiden hunnutettu musliminainen ymmärretään alistettuna ja vapautusta tarvitsevana, ääri-islamien arvoituksellisena symbolina, joka uhkaa länsimaisen sivilisaation oletettua ylemmyyttä (Brah 1994, 158). Liitän koulussa annetut

”pukeutumisohteet” laajempaan kontekstiin yhdistettynä rajanvetoon toivotusta ja ei-toivotusta olemuksesta (vrt. Käyhkö 2007, 128, 130), toisaalta puheena hyväksytystä tavasta performoida tyttöyttä (ks. Lappalainen 2006, 43).

Tulevaisuuden suunnitelmia ”toisen” paikalta

Tyttöjen toisen asteen koulutusvalinnat toteutuivat heidän toiveittensa mukaisesti. Kaikki, Mirjetaa lukuun ottamatta, pääsivät opiskelemaan ensimmäisiin hakutoiveisiinsa. Mirjeta tuli valituksi kauneudenhoitoalan sijaan liiketalouden koulutusohjelmaan, joka oli hänen viides vaihtoehtonsa. Syksyllä hän oli kuitenkin saanut varasijalta paikan lähihoitajakoulutuksessa ja kuulumisia kysyessäni kuulin hänen olevan tyytyväinen opiskelupaikkaan, vaikka kampaajanura ei näillä näkymin ollut toteutumassa. Jokaisen haastatteleman tytön tulevaisuudensuunnitelmiin kuului jatkaa opiskelua tai mennä työelämään toisen asteen jälkeen. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuneilla Aminalla ja Mirjetalla kuului suunnitelmiin enemmän työelämä, kaksoistutkinnon valinneilla Yenillä ja Maryamilla sekä lukioon hakeneella Tiilulla opiskelu korkeakoulussa. Tulevaisuuksista tytöt puhuivat mahdollisuuksien kenttänä, jossa menestyminen ja valintojen tekeminen oli itsestä ja ahkeruudesta kiinni. Unelmien toteutumisen esteenä nähtiin tosin taloudellinen pääoma tai pikemminkin sen puute. Tosin jos jaksaisi olla ahkera ja käydä esimerkiksi töissä opiskelujen ohella, rahakaan ei olisi este unelmien toteuttamiselle.

Viimeaikainen antropologinen ja sosiologinen tutkimus on puhunut nyky maailmasta transnationaalien suhteiden tilana, jossa arkea jäsentävät sosiaaliset verkostot ulottuen yli kansallisvaltioiden rajojen ja paikallisten

yhteisöjen. Parhaimmillaan transnationaalit suhteet tarjoavat resursseja silloin, kun elämä ”kotimaassa” tuntuu ahtaalta ja marginalisoitu positio erityisen rajoittavalta (Huttunen 2004, 150). Tutkimukseni tytöille merkityksellisiksi sosiaalisiksi verkostoiksi määrittänytkin paikallisten yhteisöjen ja muiden maahanmuuttajataustaisten – nuorten termein ”meidän pakolaisten” – ohella transnationaalit suhteet. Tytöt hahmottelivat itselleen eräänlaisia kosmopoliitteja subjektiviteetteja ja tulevaisuuksia, sillä Suomessa eläminen koettiin ulkopuoliseksi ja tylsäksi. Kysymykseen ”mitä tapahtuu elämässäsi viiden vuoden kuluttua” sain vastaukseksi:

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

Amina: Mä oon sairaanhoitaja tai lääkäri. Mä asun varmaan Somaliassa tai sit Amerikassa Los Angelesissa tai Kanadassa. Mä meen varmaan naimisiin, ei oo väliä onko somali vai kiinalainen.

Tiiu: Mä oon yliopistossa ja sit mä haluisin muuttaa Amerikkaan.

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

Diasporan käsite on ymmärretty usein omaksi erityiseksi transnationaalin alalajiksi. Sille on tyypillistä suuntautuminen vanhempien lähtömaahan symbolisena keskuksena (Cohen 1997; Wahlbeck 2002). Mirjeta suunnitteli tulevaisuuttaan nimenomaan diasporan

käsitteen kautta. Mirjetan elämä rakentui transnationaalissa kentässä ja hänen suunnitelmissaan oli muuttaa takaisin Kosovoon, jossa hänellä oli ystäviä ja sukulaisia, ja jossa hän vietti kaikki lomansa.

Tuuli: Mitäs sitten sen [toisen asteen] jälkeen?

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

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

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

On kuitenkin selvää, ettei globaali tila ole yhtä avoin mahdollisuuksien kenttä kaikille, sillä ihmisten liikkumista paikasta toiseen säädellään monin tavoin. Passit ja viisumit sekä kansalaisuudet ja etniset taustat säätelevät yhä ihmisten liikkumista varsin konkreettisesti, mutta monilla muillakin materiaalisen ja myös symbolisen pääoman muodoilla on usein ratkaiseva merkitys ihmisen liikkuvuuden säätelyssä (ks. Castles & Miller 1998; Huttunen 2004, 151). Myös Tiiu oli tietoinen näistä mahdollisuuksista rajoittavista materiaalisista tekijöistä.

Tiiu: Kyl mä haluisin muuttaa johonkin Amerikkaan, mut ei se oo mahdollista.

Tuuli: Miks ei?

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

Maahanmuuttajan figuuri yksinkertaistaa usein suhteen (vanhempien) lähtömaahan ja sen kulttuuriseen järjestykseen. Maahanmuuttajien ajatellaan joko palaavan tai katkaisevan suhteensa toiseen kotimaahansa. Todellisuudessa nämä suhteet ovat kuitenkin moninaisempia ja vivahteikkaampia. Ihmisten orien-

toituminen transnationaalissa tilassa onkin mielekkäintä ymmärtää dynaamisena prosessina, jossa eri paikkojen ja tilojen tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoituksia punnitaan ja arvioidaan suhteessa toisiinsa ja suhteessa niiden avaamiin hyvän elämän mahdollisuuksiin. (Huttunen 2002; 2004, 153.) Transnationaalisten (perhe)siteiden rinnalla tutkimukseni tyttöjen tulevaisuudet eivät siis välttämättä liittyneet ollenkaan Suomeen vaan johonkin toiseen tai jopa useampaan maahan.

Kuulumattomuuden ja ulkopuolisuuden tunne Suomessa liittyy maahanmuuttajuuden saamiin ja tuomiin merkityksiin. Käsite ”maahanmuuttaja” sai tyttöjen kerronnassa monenlaisia määritelmiä. Lähtökohtaisesti he katsoivat maahanmuuttajaksi nimetyksi tulemisen leimaavan heidät tietynlaisiksi. Heidän mielestään käsitettä maahanmuuttaja tulisi käyttää vain niistä, jotka ovat muuttaneet maahan lähiaikoina. Esimerkiksi Mirjeta ihmetteli sitä, miksi myös heitä, jotka osaavat puhua suomea hyvin, kutsutaan maahanmuuttajiksi.

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

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

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

Tässä haastatteluoitteessa Mirjeta tuo esille ihmettelynsä siitä, miksi häntä kutsutaan edelleen maahanmuuttajaksi huolimatta kielten opettelusta ja Suomen kansalaisuudesta. Maahanmuuttajuuden hän koki leimana, joka positioi ulkopuolelle ja tuotti aseman ei-täysivaltaisena suomalaisena (ks. myös Hut-

tunen 2004, 140, 143). Toive tulla kutsutuksi ”*ihan nimeltä vaan*” liittyi mahdollisesti tuntemukseen siitä, että maahanmuuttajana hän koki tulevaisuuden nähdynsä ja kohdelluksi enemmänkin kategorian edustajana kuin yksilönä, hänenä itsenään. Maryamille sana maahanmuuttaja toi puolestaan mieleen jonkun, joka on erilainen, vasta maahan tullut.

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

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

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

Tuuli: Mut et ulkomaalainen ois parempi kun maahanmuuttaja?

Maryam: Joo [painokkaasti].

Tuuli: Mut sä oot kuitenkin Suomen kansalainen.

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

Tuuli: Mmm.

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

Tuuli: Sanotko sä ittees suomalaiseks?

Maryam: En! [nauraa]

Tuuli: Sä sanot somaliks?

Maryam: Joo! [nauraa]

Maryam positioi siis itsensä somalialaiseksi siitäkin huolimatta, että hän on Suomen kansalainen, syntynyt Suomessa ja asunut koko ikänsä maassa. Toteamalla ”*sä oot kuitenkin Suomen kansalainen*” yritin saada häntä pohtimaan, mitä Suomen kansalaisuus hänelle merkitsee. Ehdottamani yhdistelmä Suomen somalialainen tai Maryamin sanoin somali-suomalainen tuntui hetken sopivalta, mutta liite suomalainen sai hänet epäroimään ”*mä en ite sano itteeni suomalaiseks*”. Somalialai-

nen ja suomalainen näyttivät olevan toisilleen selkeästi vastakkaiset kategoriat, joita oli mahdoton yhdistää. Tämä kategorioiden vastakkaisuus heijastelee yhteiskunnallista valtakurssia kulttuurieroista, joissa tehdään selkeä erottelu suomalaisiin ja muihin. Maryamin naurunpyrskähdykset kertovat ehkä ihmettelystä, jota yritykseni kyseenalaistaa tätä vastakkainasettelua hänessä herätti. Suomen kansalaisuus näytti tarkoittavan hänelle pelkkää ”paperikansalaisuutta” (vrt. Harinen 2000) – Suomen kansalaisuudestaan huolimatta hän ei kutsunut itseään suomalaiseksi vaan somalialaiseksi ”*olen viel Somaliasta, vaan syntynyt täällä*”.

Maryamin positioitumista somalialaiseksi voi tulkita myös tarkastelemalla ryhmään samastumista. **Veronika Honkasalon** (2003, 159) mukaan samastuminen ryhmään edellyttää, että yksilö pitää jäsenyyttä ryhmässä mahdollisena saavuttaa. Positioitumalla somalialaiseksi Maryam saattoi pitää itseään somalialaisen yhteisön täysivaltaisena jäsenenä suomalaisuuden marginaalisen paikan sijaan. Somalialaiseksi positioituessaan hänellä on myös paikka ja sosiaalinen yhteisö, jossa hän voi ajatella itseään ”tavallisena” (ks. myös Huttunen 2004, 143). Lisäksi tytön somalialaisuus kyseenalaistetaan todennäköisesti harvoin valtaväestön taholta toisin kuin hänen mahdolliset yrityksensä olla suomalainen.

Maahanmuuttajan paikalta ei siis välttämättä haluta suomalaisen paikalle, mihin esimerkiksi kotouttamispolitiikalla pyritään. Suomalaisuus ei näyttänyt tutkimukseni tyttöjen (eikä poikien) puheessa vetovoimaisena eikä haluttavana. Suomalaisuuden ulkopuolelle asettuminen oli paikan toteamista ja ottamista, positioitumista omaan etnisyyteen rodullistetuissa suhteissa ja hierarkioissa. Paikantaessaan itseään tytöt ottivat huomioon myös sen, miten muut – myös minä suomalaisena, valkoisena naisena – tavallisesti asemoivat, näkevät ja osoittavat

heidän paikkansa sosiaalisissa suhteissa (ks. Rastas 2004, 50). Suomalaisuuden näyttäytyessä ehdottomana, ”toiset” poissulkevana suomalaisuutena, oman suomalaisuuden tiedostamiselle ja toteutamiselle ei anneta tilaa. Tällöin suomalaisuus ei näyttäydykään houkuttelevana, tavoiteltavana positiona. Haastatellessani Mirjetaa kysyin häneltä, haluaisiko hän maahanmuuttaja(oppilaan) sijaan tulla kutsutuksi suomalaiseksi. Kysymykseeni hän vastasi lyhyesti: ”*en mä, en mä varmaan*”.

Voiko maahanmuuttajaksi nimetty muuttua jossakin vaiheessa suomalaiseksi vai pysyykö hän maahanmuuttajana riippumatta siitä, onko hän elänyt Suomessa koko ikänsä? Voiko suomalaisuuden käsite muuttua tulevaisuudessa niin, että sen piiriin kuuluvat kaikki Suomeen juurtuneet ihmiset riippumatta heidän etnisestä taustastaan? (Lepola 2000; Rastas 2007.) Muuttuuko suomalaisuus sellaiseksi, johon kuuluminen koetaan mahdolliseksi, ja johon halutaan kuulua? Tutkimukseni tytöt eivät kutsuneet itseään, eivätkä haluaisi tulla kutsutuiksi maahanmuuttajiksi. Silloin, kun he tekivät erontekoa ”suomalaisiin”, he nimitivät itseään ulkomaalaisiksi tai sisäpiirin kesken pakolaisiksi. Siten sillä, kuka nimeää, on merkitystä. Nimeäminen ei välttämättä ole hyväksytyjä kaikille. Hyväksytyjen nimeämisen valitseminen tuntui kuitenkin olevan hankalampaa kantaväestölle kuin nimetyille itselleen. Sisäpiirin kesken käytetyn pakolaisen käsitteen käytössä korostui poissuljettujen keskinäinen solidaarisuus (Keskisalo 2003, 135–137; Rastas 2005; 2007), joka näytti olevan se kantava voima, johon turvauduttiin ulkopuolisuuden tunteen keskellä.

Meritokraattinen ideaali ja toive mahdollisuudesta kouluttautua

Feministisissä tutkimuksissa on painotettu tutkijan pyrkimystä refleksiivisyyteen eli siihen, että hän pyrkii avaamaan omia poliittisia ja affektiivisia kiinnikkeitään tutkimuskohteeseen ja -teemaan. Sellaisen tutkimuksen, jota tuotetaan ikään kuin ei mistään, on nähty feministisissä keskusteluissa vahvistavan hegemonisia valta-asemia (ks. Haraway 1991). Tutkijuus on kuitenkin eräänlainen vallankäytön muoto, sillä tutkija käyttää valtaa tehdessään valintoja tutkimusprosessin aikana (Ramazanoglu & Holland 2002, 115). Esimerkiksi metodologiset valinnat, tässä tapauksessa paneutuminen feministiseen etnografiseen tutkimukseen, vaikuttavat siihen, millaisen version tutkimus todellisuudesta tuottaa (Atkinson & Coffey & Delamont 2003, 147). Mahdollisuuteni tutkimuskentän kuvaamisen suhteen ovat siten eittämättä rajalliset. Lisäksi eräänlainen ”valkoinen syyllisyys” lamautti välillä tutkimustani, kun tuntui, etten voi tehdä mitään ilman, että uusinnan rodullistettuja hierarkioita (ks. Weedon 1999, 155). **Sara Ahmed** (2004) kuitenkin varoittaa tutkijaa siitä, ettei hän kaikessa valkoisuudessaan tule vain tuottaneeksi itsensä uudelleen. **Spivakiin** (1993; 1996) viitaten ajattelen, ettei tutkimuksen tietoteoreettisena lähtökohtana voi olla se, että vain esimerkiksi maahanmuuttajataustainen nainen voisi ymmärtää toista maahanmuuttajataustaista naista, koska tällaisessa tiedon mahdollisuus perustuu samuuteen. Tutkija ei voi koskaan taustastaan riippumatta tietää, miltä toisesta tuntuu, mutta voimme olla avoimia sille, mitä emme tiedä emmekä ymmärrä (Ahmed 2002, 24).

Olen pyrkinyt haastamaan uskomusta, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisille tytöille ei annettaisi mahdollisuutta opiskella ja

kouluttautua. Lisäksi toivon murtaneeni tai ainakin säröttäneeni käsitystä maahanmuuttajataustaisista työistä alistettuina, syrjäytyneinä ja kotiin sidottuina uhreina. Tutkimukseni tytöillä oli runsaasti kiinnostusta ja halua opiskella ja kouluttautua – kodin tukemina. Olen purkanut artikkelissa yksipuolista kuvaa ja diskurssia maahanmuuttajataustaisista työistä problematisoimalla heidän jatkokoulutusvalintojaan ja tulevaisuuden suunnitelmiaan, joiden oletetaan valtakursseissa perustuvan jotenkin ongelmallisesti heidän kulttuureihinsa. Tarkoitukseni on ollut myös avata valinnan ja mahdollisuuden kompleksisuutta. Lisäksi olen pyrkinyt tuottamaan vastapuhetta patriarkaalisille diskursseille, jotka luovat maahanmuuttajataustaisista työistä kuvaa passiivisina uhreina.

Tyttöjen kertomusten valossa on aiheellista kysyä, miten tulevaisuudessa aiotaan selittää maahanmuuttajataustaisten epätasa-arvoisuutta työelämässä ja yhteiskunnassa. Selitetäänkö työllistymisongelmia yksilöiden ongelmina, kulttuurin erilaisuutena ja sopeutumisongelmina sen sijaan, että katse kohdistettaisiin ympäröivän yhteiskunnan eriarvoistaviin, syrjiviin ja rasistisiin rakenteisiin? Kun tutkimukseni nuoret naiset siirtyvät opiskelusta työelämään, on heillä muodolliset kelpoisuusvaatimukset. Työllistyvätkö he koulutuksistaan ja kielitaidoistaan huolimatta toiveammatteihinsa ja koulutuksiaan vastaaville aloille? Vai onko joidenkin heistä menestyäkseen pyrittävä minimoimaan taustansa (ja ulkonäkönsä) näyttämällä, kuulostamalla ja kaikin puolin vaikuttamalla luotettavilta *suomalaisilta* työntekijöiltä? Pätevyysvaatimusten mielivaltaisuus on nähtävissä monissa Euroopan maissa. Vaikka nuoret ovat syntyneet ja kasvaneet maassa, käyneet läpi saman koulutusjärjestelmän kuin ikätoverinsa, voi ihonväri, nimi tai etnisen taustan oletettu vaikutus tehdä heidän kyvystään puutteellisia työnantajien silmissä. Työt, joita valtaväestö ei huoli, näyttävät kasaantuvan

maahanmuuttajasukupolvilta toisille. (Ks. lisää Forsander 2001, 31–33.)

Koulutuspolitiikka ei koostu pelkästään teksteistä vaan myös arjen käytännöistä. Globaalit tendenssit ja kansalliset päätökset eivät koskaan toteudu suunnitellusti. Koulun toimijat tulkitsevat ja muuntavat koulutuspolitiikkaa omien lähtökohtiensa ja arjen kokemustensa mukaisesti (Middleton 1992). Tutkimuskoulukseni tasapainoteltiin koulutuspoliittisten linjausten ja vaatimusten puitteissa, mutta etsittiin myös tapoja rakentaa koulujen omaa sisäistä mikropolitiikkaa (vrt. Gordon & Lahelma 2004, 69–70). Aineistoni kautta olen tuonut esiin sen, miten uussoikeistolaisen koulutuspolitiikan keskeiset teemat – valinnat, kilpailu ja yksilöllisyyden korostaminen – näkyvät sukupuolen ja etnisyyden välisessä suhteessa koulussa, ja miten niiden pohjalta toistuu tai haastetaan yhteiskunnan sukupuolen ja etnisyyden mukaista segregoitumista. Aineistoni kautta näkyy myös se, miten uusliberalismin rinnalla elävän uuskonservatiivisuuden myötä tapahtuva paluu sukupuolten työnjaon ylläpitämiseen ilmenee koulussa (ks. myös Gordon & Lahelma 2004, 72; Gordon & Holland & Lahelma 2000).

Vaikka koulutuspolitiikka ja käytännön toiminta eivät koskaan käykään täysin yksiin, ne määrittävät ja legitimoivat koulutuksen sosiaalisia käytäntöjä (Koski & Paju 1998, 4; Lappalainen 2002, 236). Koulutusjärjestelmä, kuten monet muutkin julkiset instituutiot, ovat sitoutuneet muodollisesti tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämiseen, mutta käytännössä koulu toimii keskeisenä eriarvoisuuden tuottajana (Gillborn 2006, 84). Maahanmuuttajiksi nimeäminen tehdään kouluissa ensisijaisesti maahanmuuttajakoulutuksen resurssien takia, mutta myös huomaamatta erilaisten sanavalintojen, esimerkkien ja arjen kohtaamisten kautta.

Koulutuspoliittisissa keskusteluissa voitaisiin herätä miettimään maahanmuuttaja-

taustaisten perheiden *oletettujen* rajoittavien tekijöiden sijaan koulutusinstituutioiden rasisia, seksistisiä ja epätasa-arvoisia piirteitä, jotka voivat vaikuttaa nuorten – erityisesti tyttöjen – koulutusvalintoihin ja mahdollisuuksiin. Olen nostanut tutkimuksellani esiin keskeisiä yhteiskunnallisia ongelmia ja kysymyksiä. Esimerkiksi valintojen mahdottomuus yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen ja sukupuoleen linkittyen on tehty näkymättömäksi koulutuspoliittisessa retoriikassa. Vaikka tutkimukseni tytöt puhuivat mahdollisuuksistaan ja vapaudestaan valita, voidaan tämä vapauden tunne tukahduttaa ympäröivän yhteiskunnan puolelta.

Vaikka tutkimukseni tytöt rakensivat tulevaisuuksiaan omilla valinnoillaan, on heidän toimijuutensa **Karen Evansin** (2002) sanoin sidottua. Heidän suunnitelmilleen asettuu monenlaisia rajoja ja rakenteellisia esteitä, vaikka he tuntisivat tekevänsä päätöksensä itse (Gordon & Lahelma 2002). Sillä, millaisia valintoja tytöt tekivät peruskoulun päättyessä, on suuri merkitys sen kannalta, kuinka mahdollista heidän unelmansa on toteuttaa. Tiitulla, joka pääsi opiskelemaan hyvämaineiseen lukioon, on tilastojen valossa huomattavasti suurempi todennäköisyys jatkaa opintojaan yliopistossa kuin esimerkiksi lääkäriopinnoista haaveilevalla Aminalla, joka jatkoi peruskoulun jälkeen opintoja lähihoitajakoulutuksessa – siitäkin huolimatta, että Amina valitsi toisella asteella terveydenhoitoalan. Aminan ja Mirjetan opiskelu sukupuolen ja etnisyyden mukaan vahvasti segregoituneella alalla on merkittävä askel heidän elämänpolkujensa ja yhteiskunnallisen asemansa eriytyemisessä (ks. myös Käyhkö 2006, 223). Toisen asteen koulutusvalinnat eivät siten ole vähäpätöisiä – elinikäisen oppimisen ajatuksesta ja erilaisten kiertoreittien mahdollisuudesta huolimatta.

Vallitsevat puhetavat raamittavat kulttuurisessa marginaalissa elävien tapaa jäsentää omia kokemuksiaan samalla rajoittaen

mahdollisuuksia puhua niistä. Vallitsevissa puhetavoissa rasismiksi ja syrjinnäksi, johon *saa* reagoida, määrittyy tavallisesti vain tietoinen ja tarkoituksellinen väkivalta. Kuitenkin rasismi ja syrjintä, jota esimerkiksi tutkimukseni tytöt joutuivat kohtaamaan, liittyi pikemminkin nimetyksi tulemiseen ja rodullistettuihin oletuksiin. **Anna Rastas** (2007, 34) on todennut, että rasismista puhutaan niin kouluissa kuin yhteiskunnassa laajemminkin vain väkivaltana, jäljelle jää paljon sellaista rasismia, josta ei osata puhua. Tällöin rasismia kokeneet ihmiset suljetaan todellisuuteen, jossa vaikeita kokemuksia ei osata jakaa, vaan ne on käsiteltävä yksin.

Kysymyksiin maahanmuuttajuudesta, monikulttuurisuudesta, rasismista, nimeämisestä ja vallasta ei ole olemassa yksinkertaisia vastauksia. Tutkimuskouluni opettajat pyrkivät toki tekemään hyvää työtä ja luomaan kouluun hyviä käytäntöjä maahanmuuttajataustaiset oppilaat huomioiden. Opettajat toimivat niistä lähtökohdista käsin, joita koulutuspolitiikan linjavedot raportteineen sekä opettajan- ja täydennyskoulutus heille antavat. Lähtökohta näyttää kuitenkin tällöin olevan ongelma-keskeinen, kulttuurieroja ja suvaitsemista korostava. Jos aktiivinen rasisminvastaisuus puuttuu yhteiskunnasta, puuttuu se myös koulusta.

Ajattelen maahanmuuttajiksi nimeämisen vääristävänä rodullistavana vallankäytön mekanismina, joka ohjaa nuoria maahanmuuttajataustaisia naisia ja miehiä tietyille poluille matkalla aikuisuuteen. Siten tutkimukseni ihanteellisena tavoitteena on ollut tämän nimeämisen aiheuttaman vääristymän purkamisen ja vääristävien representaatioiden mekanismien tunnistaminen (ks. Kuortti 2007, 11, 14). Ehdotankin, että maahanmuuttajuuden kaltaisia kategorioita tulisi käyttää vain, jos ne asetetaan samanaikaisesti kyseenalaisiksi. Olisiko ”maahanmuuttajanuorista” mahdollista puhua ”*ihan nimeltä vaan*”?

Viitteet

- 1 Artikkelissa esiintyvät tutkittavien ja paikkojen nimet ovat peitenimiä anonyymiteetin suojaamiseksi.

Lähteet

- Aaltonen, Sanna (2006): Tytöt, pojat ja seksuaalinen häirintä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 69.
- Aapola, Sinikka (1999): Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkoston toimituksia 9/99. Helsinki: SKS, toimituksia 763.
- Adams St. Pierre, Elisabeth (2000): Poststructural Feminism in Education: an Overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515.
- Adkins, Lisa (2000): Re-Traditionalisations of Gender. Teoksessa S. Ahmed & J. Kilby & C. Lury & M. McNeil & B. Skeggs (toim.): *Transformations: Thinking through Feminism*. London: Routledge.
- Ahmad, Fauzia (2001): Modern Traditions? British Muslim Women and Academic Achievement. *Gender & Education*, 13(2), 137–152.
- Ahmed, Sara (2000a): *Strange Encounters. Embodied others in Postcoloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, Sara (2000b): Who knows? Knowing Strangers and Strangeness. *Australian Feminist Studies*, 15(31), 49–68.
- Ahmed, Sara (2002): The Contingency of Pain. *Parallax* 8(1), 17–34.
- Ahmed, Sara (2004): Declarations of Whiteness: the Non-Performativity of Anti-Racism. *Borderlands e-journal*, 3(2).
- Ahola, Sakari & Mikkola, Juha (2004): Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista. Research Unit for the Sociology of Education. Turku: Turun yliopisto.
- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004) *The Icebreakers: Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education*. Helsinki: Family Federation of Finland.
- Archer, Louise (2002): Change, Culture and Tradition: British Muslim Pupils Talk about Muslim Girls' Post-16 'choices'. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 359–376.
- Archer, Toby (2004): Kansainvälinen terrorismi ja Suomi. UPI-raportti 7/2004. Helsinki: Ulkopoliittinen instituutti.
- Arnesen, Anne-Lise (2001): Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrann. En etno-

- grafisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen. Oslo: Universitet i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise & Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2008): Travelling discourses of gender and education: The case of boys' underachievement, *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1–14.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda & Delamont, Sara (2003): *Key Themes in Qualitative Research. Continuities and Changes*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Ball, Stephen & Maguire, Meg & Macrae, Sheila (2000): *Choice, pathways and transitions post-16: new youth, new economies in the global city*. London: Routledge-Falmer.
- Ball, Stephen & Reay, Diane & David, Miriam (2002): 'Ethnic choosing': minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357.
- Basit, Tehmina N. (1996): I'd hate to be just a housewife: career aspirations of British Muslim girls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(2), 227–243.
- Basit, Tehmina N. (1997): I want more freedom but not too much: British Muslim girls and dynamism of family values, *Gender & Education*, 9(4), 425–440.
- Bell, Lee Ann (2003): Telling tales: what stories can teach us about racism. *Race Ethnicity and Education*, 6(1), 3–28.
- Boul, Rachel A. D. (1994): Veiled objects of (post)-colonial desire: forbidden women disrupt the republican fraternal space. *Australian Journal of Anthropology*, 5(1/2), 113–123.
- Bourdieu, Pierre (1986): *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The Logic of Practice*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Language and symbolic power*. Teoksessa Adam Jaworski & Nikolas Coupkand (toim.): *The Discourse Reader*. London: Routledge, 502–513.
- Brah, Avtar (1994): 'Race' and 'culture' in the gendering of labour markets: South Asian young Muslim women and the labour market. Teoksessa H. Afshah & M. Maynard (toim.): *The dynamics of 'race' and gender: some feminist interventions*. Lontoo: Taylor & Francis.
- Brah, Avtar (1996): *Cartographies of diaspora. Contesting identities*. London: Routledge.
- Brah, Avtar & Minhas, Rehana (1986): Structural racism or cultural difference? Schooling for Asian girls. Teoksessa Gaby Weiner (toim.): *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: Open University Press, 14–25.
- Brunila, Kriisiina & Kurki, Tuuli & Lahelma, Elina & Lehtonen, Jukka & Mietola, Reetta & Palmu, Tarja (tulossa) *Multiple transitions: educational policies and young people's post-compulsory choices*.
- Castles, Stephen & Miller, Mark J. (1998): *The age of migration. International population movements in the modern world*. London: Macmillan.
- Cohen, Robin (1997): *Global diasporas. An introduction*. London: UCL Press.
- Dahlgren, Susanne (1999): *Islamilaisen naiskuvan monet tulkinnat*. Teoksessa Jaana Airaksinen & Tuula Ripatti (toim.): *Rotunaisia ja feminismejä*. Tampere: Vastapaino.
- Dahlgren, Susanne (2004): *Musliminainen – ikuisesti alistettu*. Teoksessa Jaakko Hämeen-Anttila (toim.): *Islamin ja arabimaailman kuvat mediassa – seminaariraportti*. Helsinki: Suomen YK-liitto ry. & Suomen Pakolaisapu ry.
- Davies, Bronwyn (1989): *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.
- Derrida, Jacques (2003): *Platonin apteekki ja muita kirjoituksia*. Toim. Teemu Ikonen & Janne Porttikivi. Helsinki: Gaudeamus.
- Epstein, Debbie & Elwood, J. & Hey, Valerie & Maw, J. (eds.) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Euroopan Unionin turvallisuusstrategia (2003): *Turvallisempi Eurooppa oikeudenmukaisemmassa maailmassa*. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/031208ESSIIFI.pdf>. (Viitattu 1.4.2008.)
- Evans, Karen (2002): *Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany*. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical discourse analysis. The critical study on language*. London: Londman.
- Forsander, Annika (2001): *Kenelle ovat aukeavat? Maahanmuuttajat ja työllistymisen ehdot*. Työpoliittinen Aikakauskirja, 2/2001, 28–38.
- Giddens, Anthony (1995): *Politics, sociology and social theory: encounters with classical and contemporary social thought*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gillborn, David (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools. Theory, policy, practice*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, David (2006): *Citizenship education as placebo. 'Standards', institutional racism and education policy*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83–104.
- Gilroy, Paul (2000): *Against Race. Imagining political culture beyond the color line*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gordon, Tuula (2005): *Toimijuuden käsitteen dilemma*. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.): *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2002): *Becoming an*

- adult: Possibilities and limitations – dreams and fears. Young, (10), 2–18.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2004): Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus*, 35(1), 66–78.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000): *Making Spaces: Citizenship and difference in school*. Macmillan: St. Martin's Press.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007): Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Griffin, Christine (2004): Good girls, bad girls: Anglocentrism and diversity in the constitution of contemporary girlhood. Teoksessa Anita Harris (toim.): *All about the Girl. Culture, power, and identity*. New York: Routledge, 29–43.
- Hakala, Katariina (2007): Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko (2007): Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hall, Stuart ym. (1978) *Policing the crisis: mugging the state, and law and order*. Basingstoke: Macmillan.
- Hallituksen maahanmuuttopolitiittinen ohjelma (2006): *Työhallinnon julkaisu*.
- Hannerz, Ulf (1996): *Transnational connections. Culture, people, places*. London: Routledge.
- Haraway, Donna J. (1991): *Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature*. London: Free Association Books.
- Harinen, Päivi (2000): Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 11/2000.
- Harinen, Päivi (2007): Yksin erilaisena. Teoksessa Veronika Honkasalo & Päivi Harinen & Reetta Anttila (toim.) *Yhdessä vai yksin erilaisina? Monikulttuuristen nuorten arkea, ajatuksia ja ajankäyttöä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 15, 37–49.
- Hautaniemi, Petri (2004): *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 41.
- Helander, Reetta (2002): Somalitytöt kahden kulttuurin välissä. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 27*. Helsinki: SKS, 109–128.
- Hirsiaho, Anu (2007): Postkolonialismi. Teoksessa Johanna Kantola & Johanna Valenius (toim.) *Toinen maailmanpolitiikka. 10 käsitettä feministiseen kansainvälisten suhteiden tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 227–250.
- Holland, Janet & Ramazanoglu, Caroline & Sharpe Sue & Thomson Rachel (1998): *The male in the head: young people, heterosexuality and power*. London: Tufnell Press.
- Honkasalo, Veronika (2003): Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etisyyss, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 158–189.
- hooks, bell (1994) *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Horsti, Karina (2005): *Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Hutchings, M. & Archer, Louise (2001): Higher than Einstein: constructions of going to university among working class non-participants. *Research Papers in Education*, 16, 69–91.
- Huttunen, Laura (2002): Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa. Helsinki: SKS.
- Huttunen, Laura (2004): Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.
- Huttunen, Laura & Löytty, Olli & Rastas, Anna (2005): Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijaraisia suhteita. Teoksessa Laura Huttunen, Olli Löytty & Anna Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Jasinskaja-Lahti, Inga & Liebkind, Karmela & Vesala, Tiina (2002): *Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993): *Diskursianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, Tero (1999): *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 150. Turku: Turun yliopisto.
- Järvinen, Tero (2001): *Koulujärjestelmän yksilöllistymisen ja valinnan vapaus*. Teoksessa Kuure, T. (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat*. Helsinki: Nuorisotutkimus-

- musverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Stakes, julkaisuja 19, 60–69.
- Keskisalo, Anne-Mari (2003): Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten vuorovaikutusta joensuulaisen koulun arjessa. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 122–157.
- Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995): *The social inheritance of education. Equality of educational opportunity among young people in Finland*. Helsinki: Statistics Finland.
- Komonen, Katja (2001): Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Koski, Leena & Paju, Petri (1998): Yksilöllisen moraalin paradoksi opetus suunnitelmissa, *Nuorisotutkimus* 16(4), 3–13.
- Kuortti, Joel (2007): Jälkikolonialisia käännöksiä. Teoksessa Joel Kuortti & Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet*. Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 11–26.
- Kurki, Tuuli (2008): Maahanmuuttajiksi nimetyt. Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päätyttyä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Käyhkö, Mari (2006): Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu University Press.
- Käyhkö, Mari (2007): Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojainaiseksi. Työläistyttöjen kasvatusta ja moraalinen säätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatus*, 38(2), 122–133.
- Lahelma, Elina (2007): Kädet ja pää – ihmiset ja koneet: dikotomiat suuntaamassa toisen asteen koulutukseen. *Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri -seminaari* 11.5.2007
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2002): Gendered conflicts in secondary school. Fun or enactment of power? *Gender & Education* 14(3), 295–306.
- Lappalainen, Sirpa (2002): ”Eskarissa eurokuntoon” – esiopetus (suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 230–245.
- Lappalainen, Sirpa (2006): Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 205.
- Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) (2007): *Etnografia metodologiana*. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Jukka (2003): Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lepola, Outi (2000): Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttoliittisessä keskustelussa. Helsinki: SKS.
- Lepola, Outi & Joronen, Mikko & Aaltonen, Minna (2006) *Syrjintä etnisyyden, uskonnon, kielen tai kansalaisuuden perusteella*. Teoksessa Outi Lepola & Susan Villa (toim.) *Syrjintä Suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry.
- Lesko, Nancy (1988) *The curriculum of the body: Lessons from a Catholic high school*. Teoksessa Leslie G. Gorman & Linda K. Christian-Smith & Elizabeth Ellsworth (toim.) *Becoming Feminine: The politics of popular culture*. London: The Falmer Press, 123–142.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (2003): Comparative ethnography: fabricating the new millennium and its exclusions. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic education: ethnographic challenges*. London: Tufnell Press, 10–23.
- Löytty, Olli (2005): Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja*. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Mama, M. (1995): *Beyond the masks: race, gender and subjectivity*. London: Routledge.
- Martino, W. & Berrill, D. (2003) Boys, schooling and masculinities: interrogating the ”right” way to educate boys. *Educational Review*, 5(2), 99–117.
- Mervola, Markus (2005): Kurjia köyhiä ja potentiaalisia terroristeja. ”Integroitumattomat” yhteiskunnallisina vaaroina. *Kosmopolis*, 35(1), 27–42.
- Mietola, Reetta (2001): Itseä ja erilaista oppimaan. Eri-laisuus peruskoulun oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus*, 19(2), 3–20.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa (2006) Storylines of worry in educational arenas. *Nordisk Pedagogik*, 26, 229–242.
- Middleton, Sue (1992): Equity, Equality, and Biculturalism in the Restructuring of New Zealand Schools: A Life-History Approach. *Harvard Educational Review*, 62(3), 301–322.
- Mirza, Heidi Safia (1992): *Young, Female and Black*. London: Routledge.
- Mirza, Heidi Safia (2006): ’Race’, gender and educational desire. *Race Ethnicity and Education*, 9(2), 137–158.
- Niemelä, Heli (2003): *Erottautumista ja ystävyyttä*. Soma-

- lialaistyttyjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista tytöistä. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 91–121.
- Oinas, Elina (2004): Haastattelu. Kokemuksia, kohtaamisia ja kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.): *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- OPH (2004): Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet. Helsinki: OPH.
- OPH (2005): Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Helsinki: OPH.
- OPM (2003): Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:7. Helsinki: OPM.
- OPM (2004): Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Helsinki: OPM.
- OPM (2007): Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32.
- Palmu, Tarja (2003): Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, Tarja (2007): Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värrä (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- Perho, Sini (2002): Tyttöinä rasistisessa nuorisokulttuurissa. Teoksessa Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 27*. Helsinki: SKS, 63–87.
- Phoenix, Ann (1997): Youth and gender. *New issues, new agenda*. *Young*, 5(3), 2–19.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet (2002): *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. London: Sage.
- Rantonen, Eila (2000): bell hooks: toisin opettaja. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen & Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – Aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino, 187–212.
- Rastas, Anna (2002): Katseilla merkitys, silminnähdn erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus*, 20(3), 3–17.
- Rastas, Anna (2004): (2004) Miksi rasismi kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta – neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 33–55.
- Rastas, Anna (2005): Racializing categorization among young people in Finland. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 13(2), 147–166.
- Rastas, Anna (2007): Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampere University Press.
- Rattansi, Ali (1992): Changing the subject? Racism, culture and education. Teoksessa James Donald & Ali Rattansi (toim.): *Race, Culture & Difference*. London: Sage.
- Reay, Diane (1998): 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13, 519–529.
- Reay, Diane & Davies, Jacqueline & David, Miriam & Ball, Stephen J. (2001): Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855–874.
- Sennett, Richard (2002): Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta? Tampere: Vastapaino.
- Shain, Fauzia (2000): Culture, survival and resistance: theorizing young Asian women's experiences and strategies in contemporary British schooling and society. *Discourse*, 21(2), 155–174.
- Skeggs, Beverley (1997): *Formations of Class and Gender. Becoming respectable*. London: Sage.
- Skeggs, Beverley (2001): *Feminist ethnography*. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 426–442.
- Skogen, Ketil (1998): A touch of class: the persistence of class cultures among Norwegian youth. *YOUNG, the Nordic Journal of Youth Research*, 6(2), 15–37.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): *Maailemasta kolmanteen*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Can the subaltern speak? Teoksessa Patrick Williams & Laura Christman (toim.) *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A reader*. London: Harvester Wheatsheaf, 66–111.
- Suurpää, Leena (2002): Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Tamboukou, Maria & Ball, Stephen (2006): *Nomadic subjects. Young black women in Britain*. Teoksessa Madeleine Arnot & Mairtin Mac an Ghaill (toim.) *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London: Routledge, 252–267.
- Tolonen, Tarja (2001): Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 10.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007): *Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot*. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuori, Salla (2007): *Erontekoja. Rodullistetun sukupuolen*

- rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–174.
- Wahlbeck, Östen (2002): *The Concept of Diaspora as an Analytical Tool in the Study of Refugee Communities*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(2), 221–238.
- Weedon, Chris (1999): *Feminism, Theory and the Politics of Difference*. Oxford: Blackwell.
- Young, Robert J. C. (2001): *Postcolonialism: an historical introduction*. Oxford: Blackwell.