



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Rasismi ja antirasismi varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Maisterintutkielma 30 op
Kasvatustiede
Kesäkuu 2025
Katri Raduma

Ohjaaja: Elina Särkelä



Tiivistelmä

Tiedekunta: Kasvatustieteellinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Opintosuunta: Luokanopettaja

Tekijä: Katri Raduma

Työn nimi: Rasismi ja antirasismi varhaiskasvatuksessa

Työn laji: Maisterintutkielma

Kuukausi ja vuosi: Kesäkuu 2025

Sivumäärä: 85

Avainsanat: Antirasismi, mikroaggressiot, varhaiskasvatus, rasismi, rodullistaminen

Ohjaaja: Elina Särkelä

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis

Tiivistelmä:

Tämän maisterintutkielman tehtävänä on selvittää rasismin ja antirasismien muotoja varhaiskasvatuksessa. Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita siitä, millä tavoin rasismi on läsnä varhaiskasvatuksen arjessa ja millä tavoin siihen reagoidaan. Lisäksi kiinnostus kohdistui siihen, millä tavoin antirasismi toteutuu varhaiskasvatuksessa. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että rasismia esiintyy varhaiskasvatuksessa. Rasismi vaihtelee avoimen rasisistista puhetavoista hienovaraisiin ja vaikeasti havaittaviin rasismin muotoihin, joista käytetään myös käsitettä mikroaggressiot. On havaittu, että ihmiset tiedostamattaankin uusintavat ajattelutapoja ja toimintamalleja, joilla tuotetaan rasismia. Valkoisiksi kategorisoiduille ihmisille rasismi voi olla jopa näkymätöntä, kun taas ei-valkoisiksi kategorisoiduille rasismi on jokapäiväistä.

Tutkielma on laadullinen ja sen aineisto tuotettiin kahdella eri menetelmällä. Varhaiskasvatuksen asiakkaita (5) haastateltiin heidän rasismikokemuksistaan teemahaastatteluin. Havainnointia, jossa oli etnografisia piirteitä, käytettiin tutkittaessa varhaiskasvattajia (19) sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä. Aineiston analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Tutkielma osoitti, että varhaiskasvatuksessa rasismia esiintyy erityisesti mikroaggressioiden muodossa. Varhaiskasvattajat olivat tietoisia rasismista työpaikallaan, mutta se paikannettiin omaa ryhmää useammin toisiin ryhmiin tai yksiköihin. Rasismiin reagoitiin vaihtelevasti: osa asiakkaista puolustautui, toiset tyytyivät passiivisesti kohtaloonsa. Kaikkia haastateltavia yhdisti huoli siitä, miten omat lapset tulevat selviämään rasismista. Varhaiskasvattajat kertoivat puuttuneensa tilanteisiin, joissa lapset kohdistavat toisiinsa rasismia, mutta kollegojen rasisistiseen toimintaan puuttuminen osoittautui vaikeaksi. Antirasismikoulutusten hyötyjä oli nähtävissä, sillä varhaiskasvattajat reflektoivat toimintaansa sekä korostivat moninaisuuden näkymisen tärkeyttä. Eroja kuitenkin oli siinä, kuinka moninaisuus oli konkreettisesti huomioitu. Työntekijöiden vaihtuvuuden, kiireen ja resurssien puutteen koettiin vaikeuttavan antirasistisen toiminnan toteuttamista.

Tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että rasismista rakennetaan helposti diskurssi, joka toteutuu vain itsemme ulkopuolella. Varhaiskasvatuksessa rasismin tunnistaminen ei vielä itsessään riitä vaan antirasistinen toiminta on välttämätöntä yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Tämä tapahtuu varhaiskasvatuksen rakenteita ja käytäntöjä arvioimalla ja kyseenalaistamalla. On tärkeää, että jokainen lapsi voi kokea olevansa arvostettu. Siksi ei ole yhdentekevää, kuinka varhaiskasvattajat puhuvat ja millä varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä näyttää. Varhaiskasvattajille suunnatut antirasismikoulutukset ovat tärkeä alkua, mutta niiden lisäksi on turvattava resurssit konkreettisten muutosten toteuttamiseksi.



Faculty: Faculty of Educational Sciences

Degree programme: Master of Education

Study track: Primary Teacher Education

Author: Katri Raduma

Title: Racism and anti-racism in early childhood education

Level: Master's Thesis

Month and year: June 2025

Number of pages: 85

Keywords: Anti-racism, early childhood education, microaggressions, racialization, racism

Supervisor: Elina Särkelä

Where deposited: Helsinki University Library, Helda / E-thesis

Abstract:

The purpose of this master's thesis is to examine the forms of racism and anti-racism in Finnish early childhood education. The study aimed to investigate how racism is present in the everyday life of early childhood education and how it is reacted to. In addition, the interest was focused on how anti-racism is implemented in early childhood education. Previous studies have shown that racism is encountered in early childhood education. Racism varies from openly racist ways of speaking to subtle and difficult-to-detect forms of racism, for which the concept of microaggressions is also used. It has been observed that people unconsciously reproduce ways of thinking and operating models that produce racism. For people categorized as white, racism may even be invisible, while for those categorized as non-white, racism is everyday.

The study is qualitative and its data was produced using two different methods. Early childhood education clients (5) were interviewed about their experiences of racism through thematic interviews. Observations was used to study early childhood educators (19) and early childhood learning environments. The data analysis method was theory-guided content analysis.

The study showed that racism in early childhood education occurs particularly in the form of microaggressions. Early childhood educators were aware of racism in their workplace, but it was more often localized to other groups or units than to their own group. Reactions to racism varied: some clients defended themselves, others passively accepted their destiny. All interviewees were united by concern about how their own children would cope with racism. Early childhood educators reported that they had intervened in situations where children were targeting each other with racism, but intervening in the racist actions of colleagues proved difficult. The benefits of anti-racism training were visible, as early childhood educators reflected on their actions and emphasized the importance of making diversity visible. However, there were differences in how diversity was concretely taken into account. Employee turnover, busyness and lack of resources were felt to make it difficult to implement anti-racist activities.

The results confirmed the results of previous studies that it is easy to construct a discourse about racism that only takes place outside ourselves. In early childhood education, recognizing racism is not enough in itself, but anti-racist activities are necessary to promote equality. This is done by evaluating and questioning the structures and practices of early childhood education. It is important that every child can feel appreciated. Therefore, it is not unimportant how early childhood educators speak and what the early childhood education learning environment looks like. Anti-racism training for early childhood educators is an important start, but in addition to them, resources must be secured to implement concrete changes.

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	RASISMI ILMIÖNÄ.....	4
2.1	Essentialisoituneet ajattelu- ja toimintatavat	4
2.2	Rasismi vallan välineenä.....	6
2.3	Mikroaggressiot.....	7
2.4	Ensimmäisyys, toiseus ja rodullistaminen	9
3	RASISMI JA ANTIRASISMI VARHAISKASVATUKSEN KENTÄLLÄ	11
3.1	Institutionaalinen rasismi.....	11
3.2	Valkoisuus normina.....	12
3.3	Toiseuden rakentuminen.....	13
3.4	Antirasistinen kasvatus	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
5.1	Tutkimusstrategia.....	19
5.2	Aineiston tuottaminen.....	19
5.2.1	Teemahaastattelut.....	20
5.2.2	Havainnointi.....	22
5.3	Aineiston analyysi	26
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	30
6.1	Rasismi varhaiskasvatuksen arjessa	30
6.1.1	Rodullistettujen kohtaamat mikroaggressiot.....	30
6.1.2	Rasismi varhaiskasvatuksen käytännöissä	38
6.2	Rasismiin reagointi varhaiskasvatuksessa.....	44
6.2.1	Asiakkaiden selviytymisstrategiat.....	44
6.2.2	Varhaiskasvattajien jäätyminen ja rasismiin puuttuminen	48
6.3	Kohti antirasistista varhaiskasvatusta	50
6.3.1	Koulutuksen merkitys	52
6.3.2	Resurssien vaikutus	54
7	LUOTETTAVUUS	57
8	POHDINTAA	63
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET.....	86

TAULUKOT

Taulukko 1. Mikroaggression muodot ja määritelmät	8
Taulukko 2. Antirasismien muotoja	17

KUVIOT

Kuvio 1. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet.....	28
--	----

1 Johdanto

Rasismia esiintyy kaikissa maissa, mutta Suomi on Euroopan rasistisin maa Saharan eteläpuoleisesta Afrikasta alun perin kotoisin oleville mustille ihmisille (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018, s. 80). Euroopan rasismin ja suvaitsemattomuuden vastainen komissio (ECRI) suositteli vuonna 2019 Suomelle, että viranomaiset ryhtyisivät tehokkaisiin toimenpiteisiin puuttuakseen afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemaan rasismiin ja syrjintään (ECRI, 2019, s. 28). Yhdenvertaisuusvaltuutettu julkaisi kesällä 2020 selvityksen afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä Suomessa. Selvityksen mukaan lähes kolmasosa koulutuksessa syrjintää kokeneista vastaajista oli kokenut syrjintää jo varhaiskasvatuksessa. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2020, s. 21.) Euroopan unionin Perusoikeusvirasto toteutti vuonna 2022 maahanmuuttajia ja heidän jälkeläisiään koskevan kyselytutkimuksen. Tutkimuksesta selviää, että rasismikokemukset ovat kasvussa ja lähes puolet afrikkalaistaustaisista kokee rasismia Suomessa. Vastaajat mainitsivat rasismin lisääntyneen kaikilla elämänaloilla. (European Union Agency for Fundamental Rights, 2024, s. 36, 39.)

Rasismi on ylittänyt viime aikoina myös uutiskynnyksen – kuten myös poliitikkojen toisistaan poikkeavat tavat suhtautua rasismiin. Vuoden 2024 Lucia-neidoksi kruunattu Daniela Owusu sai osakseen tuhansia vihaviestejä ihonvärinsä perusteella (Oksanen, 2024). Itsenäisyyspäivänä 6.12.2024 Helsingissä järjestetyssä 612-soihtukulkueessa marssi satoja äärioikeistolaisia (Rimpiläinen & Hämäläinen, 2024), Perussuomalaisten Teemu Keskisarjan toimiessa kulkueen juhlapuhujana (Hyttinen & Tynmaa, 2024). Suomen valtiovarainministeri ja Perussuomalaisten puheenjohtaja Riikka Purra kuvaili 612-marssia kansallismieliseksi ja isänmaan arvoja korostavaksi tapahtumaksi (Dementjeff, 2024). Pääministeri Petteri Orpo (kok.) sanoo pitävänsä Perussuomalaisten kansanedustajien osallistumista 612-kulkueeseen sopimattomana, muttei kiellä sitä (Paukkeri, 2024). Tammikuussa 2025 turkulainen varhaiskasvattaja ja poliitikko (vas.) Paco Diop irtisanoutui työstään, sillä hänen mittansa tuli täyteen varhaiskasvatuksessa läsnä olevasta rasismista Afrikan tähti -pelin myötä (Tiainen & Airas-Salminen, 2025). Diop toi esiin pelin ongelmallisuuden, sillä se toistaa rasistisia ja kolonialis-

tisia stereotyyppioita Afrikan siirtomaa-ajalta (ks. Helakorpi, 2019). Avoimeksi kuitenkin jää, millaista yhdenvertaisuuden edistäminen tulee olemaan varhaiskasvatuksessa, sillä eduskunta hyväksyi hallituksen esitykseen (Velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksessa, 6a§, HE 105/2024) sisältyvän lakiehdotuksen varhaiskasvatuksen toimipaikkakohtaisten yhdenvertaisuussuunnitelmien poistamiseksi vuodesta 2025 alkaen (Eduskunta, 2025).

Enemmistö (55 %) suomalaisista pitää rasismia suomalaisessa yhteiskunnassa vain vähäisenä ongelmana tai ei ongelmana lainkaan, koska sitä ei tunnisteta (Elinkeinoelämän valtuuskunta, EVA, 2024, s. 2). Rasismilla on monta ulottuvuutta. Rasismi on ideologia ja diskurssi, sosiaalinen konstruktio sekä monimuotoinen ilmiö, joka vaihtelee avoimen rasistisesta häirinnästä ja puhetavoista aina hienovaraisempiin ja vaikeasti havaittaviin rasismien muotoihin. (Puuronen, 2011, s. 48–49, 63–64.) Tällaisista vaikeasti havaittavista rasismien muodoista käytetään myös nimitystä mikroaggressiot. Mikroaggressioiden taustalla on tiedostamattomia ennakkoluuloja ja stereotyyppioita eri ihmisryhmistä. Mikroaggressiot myös vahvistavat stereotyyppioita. Mikroaggressio on syrjivä teko, puhe, kommentti, tapahtuma tai asetus, joka kohdistuu epäsuorasti, hienovaraisesti tai tahattomasti vähemmistöä kohtaan. (Forrest-Bank, 2016; Pender Greene & Blizt, 2012; Sue, 2010.)

Yhtä lailla ihmiset, jotka sanoutuvat irti rasismista, saattavat tiedostamattaan uusintaa rasistisia ajattelutapoja ja toimintamalleja, joilla tuotetaan ja uusinnetaan rasismia. Voimme normalisoida rasistisia asenteita ja käytäntöjä aivan tavallisessa arkipuheessamme. Tämän takia pelkät asennetutkimukset eivät riitä tunnistamaan rasismien olemassaoloa. (Rastas, 2005a, s. 74.) Rasismien kriteerit voivat täytyä, vaikkei henkilö edes tiedosta toimineensa toista kohtaan alentavasti, vaan on toiminnallaan esimerkiksi ylläpitänyt luonnollistettuja eroja ”meistä” ja ”muista” (Essed, 1991, s. 3, 10). Tietämättömyyden taustalla tapahtuvaa rasismia pidetään hyväksyttävämpänä, mutta se ei poista sitä, etteikö siihenkin pitäisi puuttua (Rastas, 2009, s. 53).

Rasismia on tutkittu Suomessa vasta 1990-luvulta lähtien (Puuronen, 2011, s. 34). Rasismitutkimus varhaiskasvatuksen kontekstissa on yleistynyt maailmalla (esim. Essien & Wood, 2021; Sturdivant & Alanis, 2021; Yu, 2020), mutta on

Suomessa yhä vähäistä (Loukola, 2023). On kuitenkin selvää, että rasismia koetaan myös varhaiskasvatuksessa (Juva, 2019; Kurki, 2018; Lappalainen, 2006; Rastas, 2004). Toiseuden on osoitettu olevan läsnä arjessa, kielessä ja iholla etenkin niillä henkilöillä, joiden tausta ja juuret ulottuvat Suomen ulkopuolelle (Souto ym., 2015, s. 138). Suomen ulkopuolelle ulottuvat juuret tuottavat yksilöille monenlaisia erilaisuuden kokemuksia verrattuna ikätovereihin (Rastas, 2005a; 2004; 2002). Näin tapahtuu siitäkkin huolimatta, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 22) mainitaan lyhyesti, ettei varhaiskasvatuksessa hyväksytä kiusaamista, rasismia tai väkivaltaa missään muodossa eikä keneltäkään.

Tämä tutkielma on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, jossa haastattelin varhaiskasvatuksen asiakkaita rasismista, erityisesti rodullistettuihin kohdennetuista mikroaggressioista. Tutkielmani aineisto koostuu näistä teemahaastatteluista ja lisäksi etnografisia piirteitä omaavasta, varhaiskasvatuksen kentällä kerätystä, varhaiskasvatuksen toimintatapoja ja oppimisympäristöjä koskevasta havainnointi- ja haastatteluaineistosta. Tämän tutkielman tehtävänä on selvittää rasismia ja antirasismia muotoja varhaiskasvatuksessa.

2 Rasismi ilmiönä

Rasismi on laaja ja monimerkityksellinen käsite. Rasismi on samanaikaisesti näkyvä ja näkymättömäksi tehty aihepiiri (Souto ym., 2015, s. 138). Ei-valkoisille ihmisille rasismi on jokapäiväistä, kun taas valkoisille rasismi voi olla jopa näkymätöntä (Alemanji, 2024, s. 52). Tutkijat käyttävät usein yksiköllisen rasismi-sanan sijasta monikollista muotoa rasimit (Keskinen ym., 2021, s. 56). Alemanji (2016, s. 12) huomauttaa, että mikään rasismin kaltaisen käsitteen määritelmä ei ole kokonaisvaltainen tai rajoitukseton. Kaikille rasismin muodoille oleellista on kuitenkin se, että ajatus tietyn ryhmän paremmuudesta säilyy (Elfving Ström, 2021, s. 169; Kendi, 2019). Tässä luvussa avaan rasismin käsitettä ja prosesseja essentialisoituneiden ajattelu- ja toimintatapojen, vallan, mikroaggressioiden ja rodullistamisen kautta.

2.1 Essentialisoituneet ajattelu- ja toimintatavat

Erialaisten rasismien määrittelyihin ja erotteluihin voidaan ottaa lähtökohdaksi se, katsotaanko erontekojen perustuvan biologiaan ja perimään vai kulttuurieroihin. Biologiisiin erotteluihin pohjaava rasismi tunnetaan nykyisin nimellä vanha rasismi tai tieteellinen rasismi (Puuronen, 2011, s. 55). Biologisen rasismin ideologiaan kuuluu, että eri ihmisryhmien välisten erojen selitetään kiinnittyvän perimään ja biologiaan. Eri ihmisryhmät eli biologisen rasismin mukaan rodut, määritellään ja jaetaan vielä usein eriarvoisiksi (Puuronen, 2011, s. 56).

Suomessa on opetettu vielä 1960-luvulla koulussa, että ihmiskunta on jaettavissa eri rotuihin ja tietyt rodut esitettiin muita huonompina ja henkisiltä ominaisuuksiltaan vajavaisina (Paasi, 1998, s. 15–16). Rasismin sävyttämät esitystavat tulevat esiin myös muun muassa kirjojen kuvituskuvin, ihmisryhmiä eri tavoin arvottavina stereotyyppisinä kuvaustapoina (ks. Pesonen, 2015). Voidaan siis sanoa, että merkittävä osa nykyajan suomalaisista on kasvanut omaksuen tämän vanhan rotuopin käsitykset eri kansoista ja kulttuureista. Tällaiset pitkältä ajalta juurtuneet käsitykset, myytit ja opit, eivät ole helposti purettavissa. Tällaiset ”ei-meikäisiä” määrittävät diskurssit uusintavat tietynlaisia ajattelumalleja sekä tietoisia että tiedostamattomia tekoja – ennen muuta puhetekoja. (Rastas, 2005a, s. 80–81.)

Eron kiinnittäminen silmillä nähtävään tekee siitä vaikeasti kiistettävän, ja siksi rodun diskurssi on ollut erityisen otollinen vallankäytön väline (Rastas, 2004, s. 38). Näkyvät eroavaisuudet kuten ihonväri eivät kuitenkaan merkitse geneettistä erilaisuutta eli rodun käsitteelle ihmisten kohdalla ei löydy perusteita biologiasta. Ryhmien sisällä on enemmän geneettisiä variaatioita kuin eri ryhmien välillä. (Sinokki, 2017b, s. 25–26.) Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, rodun käsitettä on harvoin käytetty, sillä se liitetään rasistiseen tapaan jaotella ihmisryhmiä (Keskinen ym., 2021, s. 51). Se, että rotu-sanaa ei juurikaan käytetä ei kuitenkaan tarkoita, että sen merkitys olisi pienemmässä roolissa niille, jotka hyötyvät tai kärsivät rodullisesta asemastaan (Alemanji, 2016, s. 10). Kun olemme vaiti rodusta, vahvistamme valkoisten etuoikeuksia (Helakorpi, 2019, s. 46).

Rotu merkitsee myös kuulumisen ja kuulumattomuuden ääriiviivat. Kaiken tämän tehdessään se asettaa rodullistetut ihmiset (ei-valkoiset) ideologisten tikkaiden alimmalle askelmalle verrattuna rodullistaviin (valkoisiin) ryhmiin. (Alemanji, 2016, s. 9.) Rotujaottelu on sosiaalinen konstruktio: rodut eivät ole luonnollisia ryhmiä, jotka olisi vain havaittu ja havainnoitu, vaan ne ovat tietoisesti rodullistamisen kautta luotuja (Puuronen, 2011, s. 21–22). Rasismi on osa rodullistettujen ihmisten jokapäiväistä arkea (Kurki, 2018).

Uusrasismi eli kulttuurinen rasismi taas kiinnittää eronteot biologisten erojen sijaan kulttuurisiin eroihin. Näitä kulttuurisia piirteitä ovat esimerkiksi kieli, uskonto tai tavat. (Puuronen, 2011, s. 57; Rastas, 2005a, s. 75.) Kulttuurisessa rasismissa valtaväestön kulttuuri esitetään kehittyneimpänä. Niin kulttuuriset kuin biologisetkin erot voidaan kuvitella ja esittää ikään kuin luonnollisina ja muuttumattomina. (Puuronen, 2011, s. 57.) Rasismin keskeinen strategia on aina ollut asioiden esittäminen tällä tavoin, sillä näin on voitu oikeuttaa eriarvoistava kohtelu (Rastas, 2005a, s. 78). Hyvin monenlaiset erot voidaan esittää ikään kuin luonnollisina ja muuttumattomina sekä tarpeen tullen kääntää jotakuta vastaan (Rastas, 2005a, s. 87).

Voi olla vaikeaa määritellä, milloin ihmiset puheissaan tai teoissaan viittaavat biologisiin ja milloin taas kulttuurisiin eroihin (Wade, 2002, s. 15). Kulttuurinen ja biologinen rasismi kietoutuvat yhteen (Puuronen, 2011, s. 57). (Biologisen) rodun merkitys vanhassa rasismissa on hyvin lähellä samaa kuin kulttuurin merkitys

uudemmassa rasismissa. Nykyään biologia-kulttuuri-erottelun sijaan onkin alettu puhumaan essentialistisista eli luonnollistavista ja olemuksellisista ajattelu- ja toimintatavoista. (Rastas, 2005a, s. 77–78.)

Philomena Essed (1991) yhdistää rasismien ideologisen ulottuvuuden asenteisiin ja tarkastelee rasismien uusintamista arkisten rasismikokemusten näkökulmasta, arkielämän rasismi-käsitteen avulla (Essed, 1991, s. 2). Arkielämän rasismien tutkimuksen lähtökohtana on rasismien uhrien kokemus, jonka ajatellaankin olevan olennaista rasismien ymmärtämiselle, sillä antamalla ääni vähemmistöille, saadaan rasismista sellaista tietoa, jota valtaväestöllä ei ole (Puuronen, 2011, s. 32; Seikkula & Hortelano, 2021, s. 150).

2.2 Rasismi vallan välineenä

Rasismissa on aina kyse vallasta (Puuronen, 2011, s. 208). Rasismi on ilmiö, joka tekee valtasuhteet näkyviksi (Alemanji, 2021, s. 206). Rasismien avulla rajataan ja määritellään ne, jotka saavat kuulua etnisesti ja kulttuurisesti määrittyvään suomalaisten joukkoon. Rasismi on näkyvää, kuten kiusaamista, väkivaltaa tai huutelua, mutta myös hienovaraista ulkopuolisuudesta muistuttamista ja sosiaalista etäännyttämistä. (Souto ym., 2015, s. 142.) Rasismiksi kutsutaan niin toimintaa ja toiminnan seurauksia kuin asenteita ja aatteitakin (Rastas, 2005a, s.72).

Rasimit eivät ole kiinteitä eivätkä staattisia (Alemanji & Dervin, 2016, s. 200). Koska rasimit ilmenevät ja saavat aina omat erityispiirteensä jossain tietyissä sosiaalisissa, taloudellisissa ja poliittisissa olosuhteissa, tulisikin rasismintutkimuksessa huomioida sekä ilmiön historialliset että tarkasteluhetkellä vallalla olevat yhteiskunnalliset suhteet. Näiden ulottuvuuksien yhdistämiseen on rasismia tutkittaessa usein käytetty diskurssin käsitettä. Diskurssit keskittyvät erilaisiin ja etenkin vallalla oleviin puhe- ja esitystapoihin ja niitä muovaaviin valtasuhteisiin. Erilaisissa diskursseissa arvotetaan ja erotellaan ihmisiä ja ihmisryhmiä eri tavoin, sekä samalla tuotetaan ja uusinnetaan ajatuksia ihmisten välisistä eroista. Näin diskurssit siis rakentavat sosiaalista todellisuutta ja samalla tuottavat eriarvoisuutta. (Rastas, 2005a, s. 74–75.)

Valta tuottaa tunnetta kuulumisesta, samalla kun se toiseuttaa ja sulkee toisia ulos (Riitaoja, 2013, s. 365). Rasistisia diskursseja sekä käytäntöjä pidetään yllä pääasiassa ilman tietoista rasistista pyrkimystä (Pitkänen, 2017, s. 69). Rasismin käsitettä on historiallisesti katsoen vierastettu suomalaisessa keskustelussa (Sinokki, 2017a, s. 182). Ilmiöitä, joita muissa maissa on nimetty rasismiksi, on meillä kutsuttu syrjinnäksi, suvaitsemattomuudeksi tai muukalaispeloksi ilman rasismi-ilmauksen esiintuomista (Rastas, 2005a, s. 69). Alemanjin ja Dervinin (2016) mukaan rasismia ylipäätään ei tulisi pyrkiä ymmärtämään yksilökeskeisestä näkökulmasta vaan vallan tunnistamista painottaen ja keskittyen siihen, kuinka valta systemaattisesti uudelleen tuottaa näitä rakenteita (ks. myös Riitaoja, 2013, s. 170).

Yksilön ulkoisilla ominaisuuksilla on merkityksensä siinä, millaisena ympäristö hänet näkee. Rasismin kokemukset ovat todennäköisimpiä niillä, jotka esimerkiksi ihonväriltään poikkeavat selvästi valtaväestöstä. (Rastas, 2004, s. 36.) Rasistiset asenteet eivät kuitenkaan välttämättä välity ihmisten toimintaan. Rasismin läsnäolon tai seurauksien myöntäminen on toisinaan vaikeaa, sillä voidaan kuvitella sen tarkoittavan rasismin hyväksymistä. On kuitenkin eri asia tunnistaa kuin hyväksyä rasismin olemassaolo. (Rastas, 2005a, s. 88.)

2.3 Mikroaggressiot

Mikroaggressio voi olla esimerkiksi paheksuva katse, katsekontaktin välttäminen, puhetta ja kommentteja, jotka voivat olla näennäisen viattomia tai niin sanottuja ystävällisiä kysymyksiä, mutta jotka toinen kokee ahdistavaksi. Toistuvilla, jopa päivittäisillä mikroaggressioilla esimerkiksi ei-valkoisia ihmisiä toiseutetaan, pidetään ulkopuolisena, rodullistetaan, vähätellään ja muistutetaan siitä, että he poikkeavat normista. (Forrest-Bank, 2016; Pender Greene & Blizt, 2012; Sue ym., 2007a; Sue ym., 2007b.) Mikroaggressiot ylläpitävät rasistisia tai muuten syrjiviä stereotyyppioita.

Mikroaggressiot ovat niin kyseenalaistamattomasti integroituneet arjen vuorovaiikutustilanteisiin, että välillä niiden rasistisuutta on vaikea havaita (Sue ym., 2007b, s. 273). Koskisen (2014, s. 111) mukaan yksilöillä ei aina ole käsitystä

siitä, että heidän tahattomalla toiminnallaankin on seurauksensa. Mikroaggressioita on verrattu häkään, joka on näkymätöntä, mutta silti haitallista (Sue ym., 2007a, s. 72). Sue ym. (2007b, s. 273–275) ovat luokitelleet rodullistettuihin kohdennetut mikroaggressiot kolmeen ryhmään: mikrohyökkäyksiin, mikroloukkauksiin ja mikromitätöinteihin. Tämän luokittelun mukaan avaan mikroaggression muodot ja määritelmät taulukossa 1.

Taulukko 1. Mikroaggression muodot ja määritelmät

Mikroaggressio	Määritelmä
Mikrohyökkäys	Avoimia ja suoria loukkauksia, jotka voivat olla sanallisia, sanattomia tai ympäristöllisiä hyökkäyksiä, joiden tarkoituksena on tietoisesti loukata yksilöä tai tämän edustamaa ryhmää.
Mikroloukkaus	Toimintaa tai sanallisia kommentteja, joissa tuodaan ilmi alentuva ja vähättelevä asenne henkilön etnistä alkuperää kohtaan.
Mikromitätöinti	Toimintaa, joilla stigmatisoidun henkilön kuulumisen, ajatusten, tunteiden ja kokemusten todellisuus kielletään tai mitätöidään.

Mikroloukkaukset ja mikromitätöinnit ovat usein tahattomia, eikä niillä pyritä tietoisesti vahingoittamaan ketään, vaikka niiden kohde saattaakin kokea ne loukkaavina. Tyypillistä mikroaggressioille onkin, etteivät valtaväestöön kuuluvat useimmiten tiedosta, että heidän asenteensa ja ennakkoluulonsa voidaan kokea loukkaavina. (Solórzano ym., 2000, s. 60, 69.) Mikromitätöinteihin kuuluu myös mikroaggression kohteen kokemuksen mitätöinti ja sen merkityksen väheksyminen. Voidaan ajatella, etteivät kohteen kokemukset ole todellisia. (Koskinen, 2014, s. 87.) Vähemmistöjen kokemukset rasismista ovatkin sellaista tietoa, mitä valtaväestöllä ei ole ja jonka siitä syystä ajatellaan olevan olennaista rasismien ymmärtämiselle (Puuronen, 2011, s. 32). Yhtä lailla välttelemisen taustalla voi olla rodullistavaa tai rassistista ajattelua, mutta sen määrittelemisen rassistiseksi teoksi on vaikeaa (Puuronen, 2011, s. 46–47; Rastas, 2007, s. 99).

Mikroaggressioiden tunnistamisen kautta on mahdollista havaita rasismia myös tilanteissa, joissa avoin rasistinen toiminta ei enää ole sosiaalisesti hyväksyttyä. Tällaisia tyypillisiä mikroaggression muotoja ovat stereotypiat, rasistiset vitsit ja tarinat, kuten myös erilaisiksi tunnustettujen syrjintä, mitätöinti ja näkymättömyys ympäröivässä yhteiskunnassa. (Forrest-Bank, 2016; Pender Greene & Blizt, 2012.) Mikroaggressioiden tunnistaminen on tärkeää, jotta niitä ja niiden haitallisia vaikutuksia olisi mahdollista vastustaa aiempaa paremmin. Tämä on erityisen tärkeää siksi, että tämän hienovaraisen ja arjen vuorovaikutustilanteisiin integroituneen rasismin on havaittu olevan jopa vahingoittavampaa kuin avoimen rasismin kohteeksi joutumisen (Solórzano ym., 2000; Sue ym., 2007b, s. 279).

2.4 Ensimmäisyys, toiseus ja rodullistaminen

Rasismin ymmärtämiseksi on tarkasteltava toiseutta. Toiseuttaminen on prosessi, jolla luodaan hierarkioita ja perustellaan epäoikeudenmukaista vallanjakoa eri väestöryhmien kesken. Toisin sanoen ne, joilla on valtaa, nimeävät, määrittelevät ja jakavat yksilöitä ryhmiin ”me” ja ”muut”. ”Muita” tarkastellaan stereotyyppien ja ennakkoluulojen kautta, alempiarvoisina hallitsevaan ryhmään nähden. Toiseuttaminen ylläpitää näin ollen valta-asetelmia ja vakiinnuttaa erontekoja. (Elfving Ström, 2021, s. 168.) Toiseudella tarkoitetaan myös sitä, kuinka joku tai jokin poikkeaa normaalista eli siitä mitä subjekti itse edustaa. Toiseudessa on aina kyse valtasuhteesta. Siinä toinen alistetaan tai suljetaan ulkopuolelle eli toiseutetaan. (Löytty, 2005a, s. 9.)

Löytty (2005a, s. 13) luonnehtii länsimaisen ajattelun rakentuvan pitkälti kategorisoinnin varaan – kaikenlainen sekoittuminen edustaa uhkaa ajattelulle, jossa ensimmäiselle ja toiselle on varattu tarkasti määritelty paikka valtahierarkian ääripäissä. Vaikka rotua ei pidetä enää tieteellisesti validina käsitteenä, rodullistaminen on kuitenkin yhä näkyvimpiä toiseuttamisen tapoja (Löytty, 2005b, s. 91).

Rodullistaminen on rasismin tutkimuksen keskeinen käsite. Rodullistaminen on käsitteellistämistä ja erontekoja. Rodullistaminen on myös identiteetin rakentamisen prosessi. (Puuronen, 2011, s. 20, 64.) Rodullistamisella tarkoitetaan sellaista tapaa puhua, jossa yksilö paikallistetaan ”meidän” ulkopuolelle, rodullistetuksi

toiseksi. Rodullistaminen toimii esimerkiksi tiedostamattomien kielteisten stereotyyppien kautta siten, että ei-valkoisiin rodullistettuihin kohdistetaan voimakkaampaa kritiikkiä kuin valkoisiksi määriteltyihin. (Pender Greene & Blizt, 2012, s. 204.) Rodullistavissa puhetavoissa johonkin ryhmään kuuluviin ihmisiin liitetään usein liioiteltujakin negatiivisia määreitä (Puuronen, 2011, s. 65). Valkoisuus näyttäytyy houkuttelevana ja parempana kaikessa ensimäisyydessään. Rodullistettu viittaa toiseuttamisen prosessin lopputulokseen, jossa yksilölle on osoitettu valkoisuuteen nähden alempi arvo (Elfving Ström, 2021, s. 168).

Rodullistamisen prosessit tulevat todellisiksi rodullistettujen kokemuksissa. Rodullistettujen välille syntyy kollektiivinen identiteetti, kun heillä on jaettuja poissulkemisen kokemuksia. He voivat tuntea yhteenkuuluvuutta ja ymmärrystä toisiaan kohtaan. Kollektiivisten rodullistettujen identiteettien syntyä on kuvattu myös eräänlaiseksi rasmin uhrien äänen kuulumisen ennakkoehdoksi. Vertaistuen avulla yksilöiden on helpompi selviytyä rasmin kokemuksistaan, sillä he voivat puhua toisilleen helpommin rasismista ja tulla ymmärretyiksi. Rodullistettujen hierarkioiden ylätasolla olevilla ei ole vastaavanlaista pääsyä alisteisessa asemassa olevien paikantuneeseen tietoon. (Rastas, 2005a, s. 98.)

Rodullistamisen prosessit voivat kohdistua kaiken ikäisiin ihmisiin, myös pieniin lapsiin. Pieniin lapsiin kohdistuva rodullistaminen voi ilmetä esimerkiksi valkoisina katseina, jotka merkitsevät mustat ja ruskeat lapset suloisiksi. Suloisuuteen perustuva rasmin muoto voi ilmetä esimerkiksi tuntemattomien ihmisten haluna koskettaa ruskeaa lasta tai hänen hiuksiaan. (Saad, 2020, s. 101–102.) Rodullistaminen mahdollistuu asetelmassa, jossa toimijoina ovat neutraalina ilmenevä valkoinen ja rodulliseksi tulkittu ei-valkoinen toinen. Jotta on mahdollista ymmärtää, mistä rodullistamisen prosesseissa on kyse, on tarkasteltava myös valkoisuutta. Yhtä lailla valkoiset ihmiset ovat rodullistettuja, vaikka he usein ajattelevatkin olevansa rodullisesti neutraaleja, roduttomia (Puuronen, 2011, s. 29). Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin termiä rodullistettu tarkoittaen nimenomaan ei-valkoisiksi määriteltyjä ihmisiä.

3 Rasismi ja antirasismi varhaiskasvatuksen kentällä

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, miten rasismi on läsnä erilaisissa instituutioissa myös Suomessa. Siinä missä perusopetuksesta on tunnistettu ulossulkeamisen prosesseja ja rasismia ylläpitäviä käytäntöjä (Alemanji, 2021; Juva, 2019; Riitaoja, 2013), samankaltaisia havaintoja on tehty myös varhaiskasvatuksen kontekstissa (Lappalainen, 2006; Loukola, 2023). Vastaavasti antirasistisen kasvatuksen keinot sopivat paitsi kouluinstituutioon, myös varhaiskasvatukseen (Alemanji, 2024). Tässä luvussa syvennyn ensin institutionaaliseen rasismiin, valkoisuuteen normina ja toiseuden rakentumisen prosesseihin. Luvun lopussa avaun antirasistisen kasvatuksen keinoja ja mahdollisuuksia.

3.1 Institutionaalinen rasismi

Rasismi on ennen kaikkea rakenteellinen ilmiö, sillä ei ole mahdollista tehdä jyrkkää jakoa rasisteihin, joiden ansiosta koko ilmiö on olemassa, ja ihmisiin, joilla ei ole mitään tekemistä rasismien kanssa (Pitkänen, 2017, s. 69). Rakenteellisen rasismien käsite on väline erottaa rasismi ideologiana ja käytäntönä (Puuronen, 2011, s. 58). Rakenteellinen rasismi eli institutionaalinen rasismi ilmenee nimensä mukaisesti yhteiskunnan rakenteissa sekä erilaisten instituutioiden, kuten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen käytännöissä ja menettelyissä (Keskinen ym. 2021, s. 56–57). Ne voivat joko suoraan tai epäsuorasti, tietoisesti tai tahattomasti edistää, ylläpitää tai sisällyttää erilaisia etuja tietyille ihmisille. Rakenteellisen rasismien käsite voi kuitenkin olla harhaanjohtava, jos unohtamme sen tosiasian, että institutionalisoidut rakenteet ja käytännöt ovat ihmisten tekemiä ja toteuttamia sekä tuotettu todellisuudessa, jossa elämme. (Armila ym. 2018, s. 127; Essed, 2001, s. 494.) Varhaiskasvatuksessa rakenteellinen rasismi voi ilmetä esimerkiksi niin, että lasten monikulttuurisuutta ei huomioida oppimisympäristöissä eikä toimintaa suunniteltaessa, minkä lisäksi lasten kulttuuritaustoista voidaan antaa väärä kuva (Sue, 2010, s. 8).

Maissa, kuten Suomessa, jossa valtaväestö on valkoisia, rakenteellinen rasismi tuottaa valkoisille suotuisia järjestelmiä ja instituutioita (Ware & Back, 2002, s. 5–6). Varhaiskasvatuksessa tästä esimerkkinä on muun muassa se, kuinka lapsia lokeroidaan suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen pelkän nimen tai ulkonäön

perusteella. Tällä taas voi olla moniulotteiset ja kauaskantoiset vaikutukset lapsen koulutuspolkuun ja koko elämään. (Ståhlberg ym., 2023, s. 57.) Yhteiskunnan rakenteiden muuttaminen on ennen kaikkea valtaapitävien tehtävä. Tämä taas edellyttää oman valta-aseman ja etuoikeuksien tunnistamista sekä omien ennakkoluulojen ja rasististen asenteiden purkamista, sillä yksittäisetkin rasistiset teot heijastelevat aina yhteiskunnan syvempiä rakenteita. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2025a.)

3.2 Valkoisuus normina

Valkoisiksi luetaan yleensä länsimaalaiset, eurooppalaiset ja heidän jälkeläisensä, ei-valkoisia ovat (lähes) kaikki muut (Rastas, 2005a, s. 85). Suurimmalle osalle valkoisista ihmisistä valkoisuus on norminmukaista ja näkymätöntä, minkä seurauksena heiltä jää havaitsematta myös heidän etuoikeutettu asemansa (Alemanji, 2021, s. 213; Puuronen, 2011, s. 30).

Valkoisuus tarkoittaa rodullisesti etuoikeutettua asemaa yhteiskunnassa ja näkökulmaa, josta valkoiset ihmiset katsovat itseään, muita ja yhteiskuntaa. Lisäksi valkoisuus viittaa nimettömiin ja huomaamattomiin kulttuurisiin käytäntöihin. Valkoisuus viittaa yhteiskunnallisiin asemiin, jotka on tuotettu historiallisesti, poliittisesti ja kulttuurisesti ja joihin liittyy alistus- ja hallintasuhteita. (Puuronen, 2011, s. 29.) Valkoisuus näyttäytyy normaalina ja neutraalina, ja sitä pidetään mittapuuna, jonka mukaan kaikkea muuta arvioidaan (Alemanji, 2021, s. 213). Valkoisuus on siis samanaikaisesti sekä rodullistavan prosessin keskeinen että ulkopuolinen kategoria. Valkoisuus esitetään arvona, jota vasten ”muut” tai ”toiset” ovat aina jossain määrin rotunsa edustajia. (Jeyashingham, 2012.)

Valkoihoisuutta pidetään usein normina ja olennaisena osana suomalaista identiteettiä (Alemanji, 2016, s. 29). Ei-valkoinen henkilö saa nopeasti muukalaisen paikan yhteiskunnassamme. Tumman ihonvärin myötä rakentuvaa kokemusta ulkopuolisuudesta eivät kieliyhteisöön kuulumisen, valtiokansalaisuus ja ylisukupolvinen läsnäolo yhdessäkään riitä kumoamaan. (Juva, 2019, s. 52; Lappalainen, 2006, s. 46; Riitaoja, 2013, s. 195.) Juvan (2019, s. 55–56) ja Riitaojan (2013, s. 195) tutkimukset osoittivat, miten kouluissa valkoisen ihmisen häiriö-

käyttäytyminen nähtiin useimmiten yksilön ongelmana, kun taas ei-valkoiseksi rodullistetun henkilön häiritsevä käytös tulkittiin tätä laajemmin ja hänet määriteltiin koko rotunsa edustajaksi. Taipumus lokeroida ihmiset ulkoisten piirteiden kautta on yleistä (Juva, 2019, s. 55). Tarvitaan vanhojen tai vallitsevien suomalaisuutta koskevien käsitysten uudelleenarviointia ja muuttamista (Helakorpi, 2019; Rastas, 2005a, s. 100).

3.3 Toiseuden rakentuminen

Toiseus liittyy läheisesti käsitykseen omasta identiteetistä (Dervin, 2015, s. 2). Samalla kun määritellään toinen, tullaan määritelleeksi myös itsemme – millainen olen ja millainen on minun näkemykseni maailmasta. Ilman heitä ei voi olla meitä eli voimme luokitella itsemme vain suhteessa muihin. (Eriksen, 2010, s. 14, 73–74; Puuronen, 2011, s. 20, 64.) Tietoisuus siitä, millaisena minut nähdään, ei voi olla vaikuttamatta siihen, miten minä näen itseni ja mahdollisuuteni toimia yhteiskunnan jäsenenä (Mead, 1934, s. 235).

Dervin (2015) huomauttaa, että toinen ei ole yhtenäinen hahmo, vaan myös toisten välillä vallitsee hierarkia siinä, kuinka heitä kohdellaan ja kuinka heistä puhutaan. Euroopassa esimerkiksi maahanmuuttajia kohdellaan eri tavoin, riippuen henkilön alkuperästä, taloudellisesta pääomasta ja kielestä. (Dervin, 2015, s. 44; Helakorpi, 2019.) Ajatus siitä, että jokainen on mahdollisesti toinen, ei siis tarkoita sitä, että kaikki kärsisivät rasismista samalla tavalla (Alemanji & Dervin, 2016, s. 205–206).

Yksilöiden toimintaa on usein vaikea luonnehtia rasistiseksi silloinkin, kun rasismi näyttäisi vaikuttavan toiminnassa ja kun seuraukset selvästi uusintavat epätasa-arvoisuutta. Näin on esimerkiksi silloin, kun ihmisten toimintaa ohjaavat oletukset siitä, että joku henkilö kuuluu johonkin ryhmään ja on sen takia toisenlainen ja tietynlainen. Sen sijaan, että ihmiset pysähtyisivät kyseenalaistamaan oletuksiin ja kohtaisivat tuon toisen, he saattavat vältellä esimerkiksi kielivaikeuksien tai kulttuurierojen pelossa henkilöitä niin, että kohtelevat heitä samalla huonommin kuin muita. (Rastas, 2005a, s. 91–92.)

Erojen korostaminen on pohjimmiltaan samanlaisuuden kieltämistä, toiseuttamista (Hänninen, 2025, s. 64). Toiseus on kompleksinen ilmiö (Dervin, 2015, s. 3), jossa toiseksi määritellyn moninaisuutta ei nähdä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa toinen on esimerkiksi vieraskielinen (ei suomen- tai ruotsinkielinen), maahanmuuttotaustainen, katsomukseltaan jokin muu kuin luterilainen tai noudattaa erityisruokavaliota ideologisista syistä (Paavola & Pesonen, 2021, s. 6).

Asenteisiin kytkeytyvää toiseuttamista voi tapahtua huomaamattomasti. Voidaan esimerkiksi ajatella, että suomalaiseksi luokitellulla lapsella on lähtökohtaisesti avoimet ovet tulevaisuuteen. Päinvastaisesti maahanmuuttajaksi luokitellun lapsen tulevaisuuden näkymät rajoittuvat suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan kotoutumiseen, jolloin voidaan todeta, että näille kahdelle kategoriselle ryhmälle on varattu pitkälti poikkeavat tulevaisuudet. (Riitaoja, 2013, s. 302.)

Sillä, mitä käsitteitä asioista käytetään, on merkitystä, koska käsitteet voivat itsessään toimia yhtenä toiseuttamisen keinona. Maahanmuuttaja ja suomalainen -käsitteiden käyttö voi jo itsessään sisältää ongelmakohtia ja rakentaa toiseutta, sillä käsitteet luovat vääristyneen illuusion homogeenisista ryhmistä. Aina vieraskielisyydestä tai S2-lapsista puhuttaessa ei välttämättä tarkoiteta kielellisiä tekijöitä vaan muita yksilön ominaisuuksia, kuten etnisen vähemmistön eri merkityksiä. Toisin sanoen kaksikielisyydellä voidaan tarkoittaa lapsen eksoottista kulttuuria. (Eerola-Pennanen, 2013, s. 41.)

Varhaiskasvatuksessa eri kulttuureja käsitellessä on vaarana, että niitä esitellään esimerkiksi vain juhlien ja perinteisen vaatetuksen osalta, jolloin niistä voi rakentua lapsille kapea ja stereotyyppinen kuva. Tämänkaltainen toimintatapa rakentaa kulttuurienvälisiä erontekoja, samankaltaisuuksien sijaan. (ks. Layne & Alemanji, 2015; Paavola & Pesonen, 2021, s. 14.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kulttuuri kuvataan staattisena ja sillä viitataan pääosin vähemmistöihin, erityisesti maahanmuuttajiin (Opetushallitus, 2022, s. 21; Paavola & Pesonen, 2021, s. 10). Riitaoja (2013, s. 236) huomauttaa, että monikulttuurisuus ja suomalaisuus asetetaan usein vastakkaisiksi asioiksi, jolloin monikulttuurisuudesta muodostuu se toinen.

3.4 Antirasistinen kasvat

Ei ole yhdentekevää, millainen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on. Lapset havainnoivat ympäristöään ja ihmisiä siellä. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käytöksellä ja sillä, kuinka he puhuvat toisilleen ja lapsille, on vaikutusta siihen, kuinka lapsi muokkaa käsitystään itsestään, monikulttuurisuudesta ja erilaisuudesta. (Boutte, 2008.) Tämä on erityisen tärkeää huomioida jo varhaiskasvatuksessa, etenkin sellaisten ei-valkoisten lasten tapauksessa, jotka elävät ympäristössä, jossa valkoiset ovat valta-asemassa, sillä varhaiskasvatusikäinen lapsi on identiteetin muodostumisen ja minäkuvan rakentumisen kannalta tärkeässä ikävaiheessa (Alemanji, 2021, s. 212). Tatum (2017, s. 112) kuvailee, miten jo kolmen vuoden ikäiset lapset alkavat nähdä valkoisuuden ja sisäistävät valkoisuuden normin. Asenteiden muodostumisessa merkittäviä ovat erityisesti kuusi ensimmäistä vuotta. Lapsuudessa omaksutut asenteet, yhteisöjen normit ja kategoriat eri ihmisryhmistä vaikuttavat siihen, kuinka myöhemmälläkin iällä suhtaudutaan toisiin. Tästä syystä varhaiskasvatuksessa on äärimmäisen tärkeää puuttua rasismiin. (Allport, 1954, s. 298; Brown, 2010, s. 109.)

Varhaiskasvatuksen materiaaleja kuten kirjoja, leluja, pelejä, lauluja, loruja sekä kuvataukea ja kuvitusta tulisi tarkastella normitietoisesti (ks. Layne & Alemanji, 2015; Pesonen, 2015). On tärkeää ottaa huomioon, että useimmiten ympäristö viestii, kenelle (valkoisille) tila on lähtökohtaisesti suunniteltu (Keskinen ym., 2021, s. 57). Valkoisuus toistuu aktiivisesti homogeenisissa tarinoissa Suomesta ja suomalaisuudesta (Hummelstedt ym., 2021). Samaan aikaan kansallisten vähemmistöjen representaatiot säilyvät lähes olemattomina (Kohvakka, 2022). Kaikki lapset tarvitsevat samaistumisen kohteita (Essed, 1996, s. 64). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja oppimisympäristössä tulisi huomioida moninaisuutta ilmentävät kirjat, lelut ja muut keinot, jotka edistävät yhdenvertaisuutta (Derman-Sparks & Ramsey, 2005; Pesonen, 2015). Ympäristö toimii peilinä, jonka läpi kaikkien on pystyttävä katsomaan ja näkemään myös itsensä (Alemanji, 2018, s. 6). Wiseman ym. (2019; ks. myös Nguyen, 2021) ehdottavat, että varhaiskasvatuksessa lähtökohtana rasisminvastaiselle kasvatukselle voisi olla muun muassa lastenkirjallisuus.

Pelkkä rasismien tunnistaminen ei vielä itsessään riitä, vaan tarvitaan antirasistista toimintaa (Alemanji, 2021, s. 206). Antirasistisen lähestymistavan kehittäminen edellyttää tietoa (Alemanji, 2016). Nykyinen suomalainen varhaiskasvattajien ja luokanopettajien koulutus ei kykene vastaamaan näihin haasteisiin (Layne & Alemanji, 2015, s. 192). Rasisminvastaisessa opetuksessa keskeistä on itsekriittisyys ja itsereflektio. Tavoitteena on rodullisen yhdenvertaisuuden tuottaminen ja rasismia purkavan opetuksen kehittäminen. Tämä tapahtuu arvioimalla ja kyseenalaistamalla opetukseen liittyviä käytäntöjä, ajatusmalleja, rasistisia rakenteita ja politiikkaa. (Alemanji, 2021, s. 207–208.)

Antirasismi on rasisminvastaisuutta, joka tiedostaa rasismien olemassa olevana ilmiönä, halusimme sitä tai emme (Alemanji, 2018, s. 5). Lähtökohtana on ymmärrys siitä, että rasismien ongelmaa ei voi tulkita ja analysoida yksilönä tai henkilökohtaisina tekoina, vaan erilaisissa käytännöissä ja yhteiskunnassa harjoitettussa politiikassa (Alemanji, 2016, s. 63; Kendi, 2019; Riitaoja, 2013, s. 170). Antirasismi on aktiivisia tekoja – syrjinnän vastustamista, rasismista oppimista ja yhdenvertaisuuden edistämistä (Alemanji & Seikkula 2018, s. 180). Kendi (2019) muistuttaa, että jokapäiväinen toimintamme joko lisää, ylläpitää tai vähentää eriarvoisuutta ja syrjiviä käytäntöjä. Yksi ensimmäisistä tunnustuksista, joita antirasistisen opettajan on tehtävä, on tunnustaa valkoisen etuoikeus ja ymmärtää, että se luo haitallisia olosuhteita niille ihmisille, joilla ei samaa etuoikeutta ole. Erityisen tärkeitä ovat ne opettajat, jotka tunnustavat rasisminvastaisen työn aiheuttaman emotionaalisen epämukavuuden, mutta toimivat silti antirasismien keinoin. (Matias & Mackey, 2016.)

Antirasismia on monenlaista (taulukko 2.). Antirasismia voidaan tarkastella esimerkiksi sen perusteella, millaista antirasistista keinovalikoimaa käytetään tai minkälaiseen rasismiin pyritään puuttumaan. (Keskisen ym., 2021, s. 58.) Taulukosta 2 käy ilmi Keskisen ym. (2021, s. 58–59) luokittelu erilaisista antirasismien muodoista ja toiminnasta.

Taulukko 2. Antirasismien muotoja

Antirasismien muoto	Toiminta
Arkipäivän antirasismi	Yksittäisen henkilön tekemiin arkisiin tekoihin, kuten rassistiseen huuteluun puuttuminen tai rasisminvastaisen meemin levittäminen.
Psykologinen antirasismi	Asenteisiin vaikuttaminen keskeisenä sisältönä.
Antifasistinen antirasismi	Järjestäytyminen äärioikeiston rasismia vastaan.
Institutionaalinen antirasismi	Erilaisten instituutioiden toimintaan sisällytetään rasmin vastaisia käytäntöjä, esimerkiksi kerätään tietoa syrjinnän ja häirinnän kokemuksista sekä luodaan suunnitelmia niihin puuttumiseksi. Lisäksi pidetään huolta siitä, että erilaisista taustoista tulevat ihmiset pääset mukaan instituutiota koskevaan päätöksentekoon.
Ei-performatiivinen antirasismi	Sellaiset antirasistiset julistukset, jotka eivät suoraan puutu rasismiin vaan pahimmillaan jopa ylläpitävät sitä (Keskinen ym., 2021, s. 59; ks. myös Ahmed, 2012, s. 142–143). Esimerkiksi ”meillä on nollatoleranssi rasismiin” -tyyppiset julistukset ilman käytännön toimia.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tehtävänä on selvittää rasismien ja antirasismien muotoja varhaiskasvatuksessa. Tutkielman tavoitteena on tuoda varhaiskasvatusta koskevaan keskusteluun sekä varhaiskasvatuksen asiakkaiden että varhaiskasvattajien kokemuksia ja näkökulmia. Tutkimustehtävää tarkentavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millä tavoin rasismi on läsnä varhaiskasvatuksen arjessa?
2. Millä tavoin rasismiin reagoidaan varhaiskasvatuksessa?
3. Millä tavoin antirasismi toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa?

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkielma toteutettiin vuosina 2022–2025 ja siihen osallistui viisi varhaiskasvatuksen asiakasta sekä kahdesta eri varhaiskasvatussyksiköstä 19 varhaiskasvattajaa. Tässä luvussa esittelen ensin tutkimusstrategian ja aineiston tuottamisen – teemahaastattelut ja havainnoinnin, jossa on etnografisia piirteitä. Lopuksi avaan aineiston analyysin vaiheita.

5.1 Tutkimusstrategia

Tämä tutkielma on laadullinen eli kvalitatiivinen. Todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti on kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta (Hirsjärvi ym., 2010, s. 161). Töttö (2000, s. 116) pelkistää, että laadullista tutkimusta on kaikki mikä jää jäljelle, kun tilastomenetelmät ja numeroaineistot jätetään pois. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiedonkeruussa käytetään enemmän ihmisen havaintoja kuin mittausvälineitä (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164). Havainnointi, kysely, haastattelu ja erilaisista dokumenteista koottu tieto ovat yleisimmät laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöillä, joilta tietoa kerätään, on kokemusta tutkittavasta asiasta. Näin ollen tiedonantajien valinnan ei tulisi olla satunnaista vaan harkittua. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98.) Kvalitatiivisen tutkimuksen suorittajan voidaan ajatella olevan jonkinlainen sisäpiirin tarkkailija (Hakala, 2018, s. 20). Näiden edellä mainittujen seikkojen vuoksi tutkimusstrategiakseni valikoitui laadullinen tutkimus.

5.2 Aineiston tuottaminen

Tutkielman aineisto on tuotettu kahdella eri menetelmällä. Varhaiskasvatuksen asiakkaiden kokemuksia keräsin teemahaastatteluin ja varhaiskasvattajia sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä tutkin etnografisia piirteitä sisältävän havainnoinnin keinoin. Seuraavaksi esittelen aineiston tuottamisen tarkemmin näissä konteksteissa.

5.2.1 Teemahaastattelut

Laadullisen tutkimuksen yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu. Etenkin joustavuus on haastattelun etu. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys tai tarkentaa sitä, selittää sanavalintoja sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Joustavuutta on myös se, että haastattelija voi esittää kysymykset valitsemassaan järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83, 85.) Kaikki edellä mainitut seikat johtivat siihen, että päädyin valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, tarkemmin puolistrukturoidun teemahaastattelun (Liite 1).

Teemahaastattelussa edetään ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Eskola ym., 2018, s. 29; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Teemojen käsittelyjärjestys ja painotus voivat vaihdella haastattelujen välillä, mutta kaikki teemat käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Eskola ym., 2018, s. 30; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47; Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 11). Tutkijan tehtävänä on pitää haastattelu koossa ja pysyä aiheessa, mutta samalla täytyy antaa haastateltavan puhua vapaasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 89).

Kun halutaan tietää mitä joku ajattelee, kaikkein yksinkertaisinta on kysyä sitä häneltä (Eskola ym., 2018, s. 27; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84). Halusin myös, että haastateltavat vastaavat mahdollisimman spontaanisti, eivätkä mieti sanamuotojaan niin tarkasti kuin esimerkiksi sähköpostihaastatteluun tai avoimia kysymyksiä sisältävään kyselylomakkeeseen vastatessa olisi ollut mahdollista tehdä. Tästä syystä en myöskään jakanut haastattelukysymyksiä etukäteen haastateltaville. Kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa myös tunteet tulevat näkyviksi. Näin arkaluontoisen ja henkilökohtaisen aiheen käsittelyssä nimenomaan tunteet ovat suuressa roolissa, eikä tunne välttämättä pääse samalla tavalla kirjoitetusta tekstistä läpi, kuin kasvotusten puhuttaessa. Kun tutkitaan kokemuksia, sitä miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, tulee vastaajien voida puhua omin sanoin eikä niin, että he joutuisivat valitsemaan tutkijan määrittelemistä vastausvaihtoehdoista (Alasuutari, 2011, s. 83).

Haastattelurungon kysymysten muotoilussa tutkielmani teoreettisella viitekehyskysymyksellä oli keskeinen rooli. Tämän lisäksi kiinnitin huomiota myös siihen, että kysymykset ovat tarpeeksi avoimia ja mahdollistavat monenlaiset vastaukset. Tutkijan on tärkeää pyrkiä välttämään haastateltavien vastausten ohjailua, minkä vuoksi haastattelukysymysten muotoon on tärkeää kiinnittää huomiota (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Lopuksi haastateltavilla oli myös mahdollisuus tuoda esiin tärkeitä pitämiään asioita, joita en ollut huomannut kysyä.

Tutkielman haastatteluaineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla vuonna 2022. Haastattelu on vuorovaikutustilanne haastateltavan ja haastattelijan välillä, joten tilanne voidaan nähdä myös aineiston tuottamisena (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Päädyin yksilöhaastatteluihin, sillä aihe on hyvin henkilökohtainen ja mahdollisesti arkakin. Lähestyin haastatteluun kutsuttavia henkilöitä sähköpostilla. Haastattelukutsussa esittelin tutkielmani aiheen, rasismia, ja avasin lyhyesti myös mikroaggressio-käsitettä, jotta haastateltavat tietäisivät, mitä tutkielma koskee. Lisäksi heillä oli mahdollisuus arvioida, onko heillä kokemuksia tutkittavasta aiheesta sekä täytyvätkö haastateltaville asettamani kriteerit. On myös eettisesti perusteltua saattaa haastateltava tietoiseksi tutkimusaiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

Haastateltaviksi pyysin henkilöitä, joiden lapsi on rodullistettu eli näkyvään vähemmistöön kuuluva, ei-valkoinen ja on tai on ollut lähivuosina varhaiskasvatuksessa Suomessa. Tavoitin haastateltavat niin sanotun lumipallo-otannan avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Ensimmäiset haastateltavat löysin Yhteiset Lapsemme ry:n Rohkeasti ja reilusti kasvatustyössä: antirasistinen verkkokoulutus varhaiskasvattajille -koulutuksesta. Heidän kauttaan sain seuraavien henkilöiden yhteystiedot, joista toiselta sain jälleen yhden uuden haastateltavan yhteystiedot. Yhteensä haastattelin viittä henkilöä. Haastateltavat ovat suomalaisia ja kaikki puhuvat suomea. Kotikielinä suomen lisäksi on lähes kaikilla englantia ja sen lisäksi muitakin kieliä, kuten ranska, chichewa tai aramea. Lapsia haastateltavilla on yhdestä viiteen. Haastateltavien lapsilla on sukujuuria muun muassa Keniassa, Tunisiassa, Malawissa ja Irakissa. Neljä perheistä asui haastatteluhetkellä Uudellamaalla ja yksi Uudenmaan ulkopuolella.

Tallensin haastattelut Zoom-videoviestintäpalvelussa, haastattelujen kesto vaihteli 28 minuutista 43 minuuttiin. Haastattelujen jälkeen litteroin eli kirjoitin tekstiksi videotallenteen (ks. Eskola ym., 2018, s. 49; Ruusuvoori, 2010, s. 424). Puheen lisäksi pyrin kiinnittämään huomiota sanattomiin viesteihin, kehonkieleen, naurahduksiin ja hiljaisuuteen. Litterointi on tärkeä osa aineistoon tutustumista ja keino saada tallennetut videohaastattelut helpommin hallittavaan muotoon (Ruusuvoori ym., 2010, s. 13). Korvasin haastateltavien todelliset nimet peitenimillä ”Heidi”, ”Anna”, ”Eeva”, ”Markus” ja ”Noora”. Halusin käyttää haastatelluista erisnimiä koodien sijaan, jotta heidän inhimillisyytensä säilyisi vahvemmin.

5.2.2 Havainnointi

Tutkielmani toisen aineiston metodologisia valintoja ohjanneena periaatteena toimi havainnointi, josta voi tunnistaa etnografisia piirteitä (Paavola, 2007), joita esittelen seuraavaksi. Etnografiaa käytetään tutkimusotteena silloin, kun halutaan paljastaa tavallinen ja arkinen toiminta (Paloniemi & Collin, 2018, s. 232). Etnografiaa on pidetty erityisen hyvänä menetelmänä etenkin lapsuuden instituutioihin, kuten varhaiskasvatukseen suuntautuvissa tutkimuksissa (Strandell, 2010, s. 94). Etnografian tietoteoreettinen perusta on hermeneutiikassa. Hermeneuttinen tiedontuotannon prosessi ja tulkinnat tapahtuvat vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien ymmärrysten välillä ja ovat näin ollen aina myös kulttuurisidonnaisia. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, s. 14.)

Tätä tutkielmaa ei voida määritellä täysin etnografiseksi tutkielmaksi, sillä havainnointiaikani oli verrattain lyhyt (ks. Paavola, 2007, s. 84). Vietin kahdessa varhaiskasvatusyksikössä kahden viikon aikana yhteensä 45 tuntia, 4–5 tuntia päivässä. Saavuin joka päivä paikalle sovitus klo 8.00 ja 9.00 välillä, ja päivä jatkui klo 12.00 tai 13.00 asti. Yhtenä päivänä olin paikalla klo 15.30 asti. Tutkielmaani osallistui yhteensä 19 varhaiskasvattajaa, jotka työskentelivät 3–5-vuotiaden lasten ryhmissä.

Lähestyin marraskuussa 2024 useampaa pääkaupunkiseudun varhaiskasvatusyksikköä lähettämällä yksikön johtajille sähköpostia. En saanut yhtäkään vastausta ensimmäisellä kyselykierroksella. Kun otin yhteyttä uudemman kerran,

puolet vastasivat kieltävästi ja puolet pysyivät edelleen vaiti. Tutkimusluvan saaminen kaupungilta kyseisiin yksiköihin olisi edellyttänyt sitä, että yksiköiden johto olisi toivottanut minut tervetulleeksi. Koska näin ei tapahtunut, lähestyin lopulta toisen pääkaupunkiseudun kaupungin sellaisia yksiköitä, joissa työskentelee joku itselleni entuudestaan tuttu henkilö. Näiden yksiköiden johtajat toivottivat minut tervetulleeksi ja pystyin jatkamaan tutkimusluvan hakemista kyseiseltä kaupungilta. Sain tutkimusluvan tammikuussa 2025.

Etnografisen tutkimusaineiston keskeisen rungon muodostavat havainnointi- ja haastatteluaineistot (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, s. 16). Aineiston tuottaminen, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat osittain päällekkäisinä prosesseina (Lappalainen, 2007a, s. 10, 13). Tutkimusprosessin eri vaiheet eivät ole laadullisessa tutkimuksessa riippumattomia tutkijasta. Tutkijan oma tausta ja suhde kenttään muodostavat objektiivin, jonka kautta tutkija havainnoi kenttää. (Emond, 2005, s. 126.)

Etnografian on mahdotonta tutkia ”kaikkea” (Gordon ym., 2007, s. 43). Lappalainen (2006) kuvailee osuvasti, että etnografinen aineisto on moneen kertaan suodattunut. Tutkija tekee jatkuvasti valintoja, sillä kaikkea ei ehdi havainnoida, kaikkea havaitsemaansa ei pysty kirjaamaan, eivätkä kaikki kirjaukset päädy lopulliseen aineistoon. Ennen kenttätöön aloittamista laadin havainnointirungon (liite 2) käyttäen apuna erityisesti Lappalaisen (2006) etnografisessa tutkimuksessaan käyttämää havainnointikaaviota. Kuten Lappalaisella (2007a, s. 116), havainnointirunko ei ohjannut havainnointiani vaan toimi pikemminkin tarkistuslistana, jonka avulla kävin läpi muistiinpanojani tarkistaen, mihin olin jo kiinnittänyt huomiota ja mikä puolestaan vaatisi vielä tarkempaa havainnointia. Tutkijalle merkitykselliset asiat muodostavat havainnot, jotka saatetaan kirjoitettuun muotoon kenttämuistiinpanoissa (Emerson ym., 2007, s. 353).

Aineiston keruu on konkreettisesti se tutkimuksen vaihe, jossa etnografi kohtaa tutkittavansa ja on tekemisissä heidän kanssaan, niin kutsutulla tutkimuskentällä (Strandell, 2010, s. 94). Kenttämuistiinpanojen tekemiseen ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeistusta, vaan jokaisella tutkijalla on omanlaisensa tyyli tehdä muistiinpanoja. Kenttämuistiinpanot ovat kirjoitettuun muotoon saatettua representatiivista tutkijan havainnoista. (Emerson ym., 2007, s. 353, 365.) Kenttämuistiinpanot

ovat siis parhaimmillaankin vajavainen kuvaus kentästä, eivätkä ne voi koskaan peilin lailla heijastaa todellisuutta, sillä muistiinpanojen tuottaminen on aina kirjoittajan tulkintaprosessi (Emerson ym., 1995, 8–10; Lappalainen, 2007a, s. 132). Kirjoitin muistiinpanoni päiväkirjatyypillisesti mahdollisimman nopeasti havainnointipäivän jälkeen, useimmiten heti päivän päätteeksi varhaiskasvatusyksikössä, jotta muistaisin mahdollisimman hyvin. Joitakin avainsanoja kirjasin myös päivän aikana muistiin.

Yksi keskeisimpiä tutkimuseettisiä periaatteita on riittävään informointiin pohjautuvan tietoon perustuvan suostumuksen turvaaminen. Tämä tarkoittaa tutkittavan autonomian, ihmisarvon ja yksityisyyden kunnioittamista sekä oikeutta kieltäytyä osallistumisesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. (Nikander & Zechner, 2006, s. 517–518.) Keräsinkin vielä kentälle päästyäni jokaiselta varhaiskasvatustajalta kirjallisen suostumuksen osallistua tutkielmaani ja painotin erityisesti sitä, että koska tahansa voi muuttaa mielensä ja perua osallistumisensa. Kukaan tutkielmaan osallistuneista ei muuttanut mieltään. Pidin mukanaani ylimääräisiä suostumuslomakkeita sijaisten varalta. Usealle osallistujalle oli tärkeää ja ratkaisevaakin, että anonymiteetti säilyy. Yhteensä tutkielmaani osallistui 19 henkilöä: varhaiskasvatuksenopettajia, erityisopettajia, hoitajia ja avustajia. Kuten Palmu (2007, s. 149) kertoo toimineensa tutkimuksessaan, minäkään en käytä tutkielmaan osallistuvista henkilöistä pseudonyymejä, sillä heitä on verrattain vähän. Kutsun sen sijaan heitä kaikkia yleisnimellä varhaiskasvattaja, jotta heidän anonymiteettinsä säilyy.

Varhaiskasvatuksen arki on itselleni aiemman ammattini vuoksi tuttua ja tiedän sen olevan paikoin hyvinkin kiireistä ja haastavaa. Tämän vuoksi olin jo ennen kentälle menoa huolissani siitä, onko minusta varhaiskasvatusyksikölle vaivaa ja haittaa. Pyrin siis olemaan mahdollisimman vähän vaivaksi. (ks. Eerola-Pennanen, 2013, s. 51; Lappalainen, 2007c, s. 73.) Koin haastavana myös sen, että etnografiaa tehdessä minun oli yritettävä nähdä tuttu uusien silmin – juuri päinvastoin kuin antropologisessa etnografiassa, jossa antropologi koettaa tehdä tuntemattomasta tuttua (Gordon ym., 2007, s. 43). Oman aseman löytäminen tuntui myös vaikealta. Tutkijan asema on jossakin lasten ja henkilökunnan välillä. Painotus voi myös jatkuvasti vaihdella, mutta tutkijan tulee olla jatkuvasti tietoinen

asemastaan. (Gordon ym., 2007, s. 47.) Kiinnitinkin huomiota siihen, kuinka asetua eri tiloissa niin, että pysyisin aina hieman taka-alalla. Siirtymissä kuljin viimeisenä. Koska tutkielmani havainnointiosuus ei koskenut varhaiskasvatuksen lapsia, pyrin tietoisesti ottamaan heihin hieman etäisyyttä, enkä esimerkiksi mennyt mukaan lasten leikkeihin, jotta tutkielmani fokus säilyisi (ks. Lappalainen, 2012, s. 415–416).

Määrittelen tutkijanroolini Törrösen (1999) tavoin rajoitetun havainnoijan rooliksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija havainnoi, esittää kysymyksiä ja rakentaa luotamuksellisia suhteita tutkijana tutkittaviinsa, mutta ei pyri ryhmän jäseneksi (Törrösen, 1999, s. 32). Etnografinen haastattelu yhdistetään tavallisesti havainnointiin (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, s. 11). Näin toimin myös itse, sillä havainnoinnin ohella kenttäpäivien aikana minun oli mahdollista myös lyhyesti haastatella varhaiskasvattajia. Näitä haastatteluhetkiä oli useita, mutta yhden haastatteluhetken kesto oli aina sen verran lyhyt, että sain kirjattua varhaiskasvattajien niissä esiin nostamat asiat useimmiten sanasta sanaan ylös. Tutkijan tulee tiedostaa omat ennakkoluulonsa, jotta niiden mahdollinen vaikutus tulkitoihin tulee tietoisemmaksi (Laine, 2018, s.36). Tutkijan eettiseen vastuuseen liittyy paitsi sen pohtiminen, mitä voi kysyä, myös sen pohtiminen, mitä voi kirjoittaa julkaistavaksi (Strandell, 2010, s. 110; Tolonen & Palmu, 2007, s. 102).

Etnografisesta tutkimuksesta erityisen tekevät sekä ruumiillinen että emotionaalinen läsnäolo (Lappalainen, 2007b, s. 10; Palmu, 2007, s. 149). Tutkimukseen heijastuvat jokapäiväisen elämän ilot, surut, väsymykset ja kriisit (Gordon ym., 2007, s. 48). Myös tutkittavien kanssa syntyvä vuorovaikutus määrittää koko prosessin kulkua ja siten myös tutkimuksen tuloksia (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, s. 8). Vaikka olin tietoinen, että etnografia on työläs ja kokonaisvaltaisuudessaan mahdollisesti myös henkisesti, fyysisesti ja emotionaalisesti kuormittava lähestymistapa tutkimukseen, yllätti se silti rankkuudellaan (ks. Lappalainen, 2007b, s. 14). Tutkielman havainnoinnin toteutus oli intensiivistä, sosiaalisten kontaktien määrä oli valtava ja tutkimusaiheeseeni uppoutuminen oli sensitiivisyytensä vuoksi välillä todella raskasta ja tunsin itseni päivän päätteeksi väsyneeksi. Omakohtaisten tunteiden ja kokemusten tiedostaminen sekä usein myös

niiden kirjoittaminen mukaan tutkimukseen on tärkeä osa etnografista tutkimusprosessia (Coffey, 1999).

5.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 103, 108.) Tässä tutkielmassa käytin analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Nimensä mukaan teoriaohjaavassa analyysissä teoria ohjaa analyysia, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoreettiset käsitteet on mahdollista tuoda valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettyinä”. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 109, 133.) Aineiston analyysi oli aluksi aineistolähtöistä, mutta analyysin edetessä käytin apuna teoreettisia käsitteitä. Jäsensin esimerkiksi varhaiskasvatuksen asiakkaiden rasismiin liittyviä kokemuksia mikroaggressio-käsitteen avulla, vaikka asiakkaat eivät itse kokemuksistaan aina kyseistä käsitettä käyttäneet.

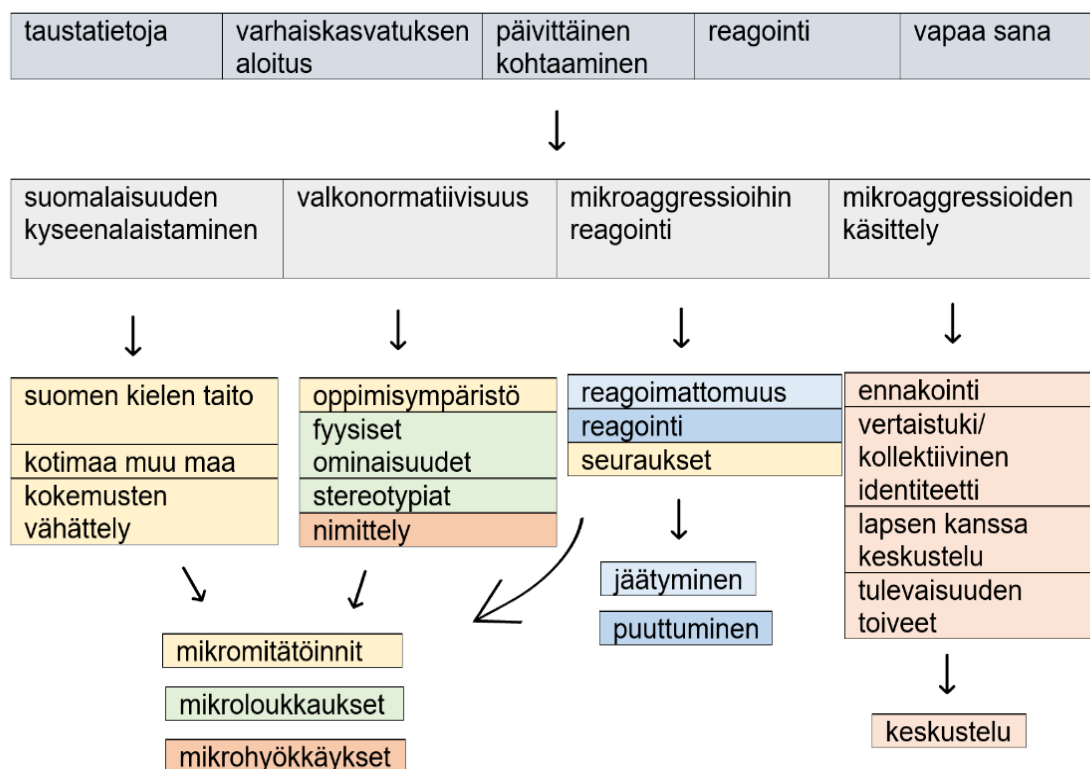
Tyypillistä laadulliselle analyysille on, että aineisto ja tutkimusongelma käyvät tiivistä vuoropuhelua (Ruusuvuori ym., 2010, s. 13). Kvalitatiiviselle aineistolle ominaista on sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari, 2011, s. 84). Aineiston analyysin vaiheet on usein kuvattu loogisesti etenevänä prosessina, käytännössä ne kuitenkin kulkevat osin päällekkäin ja limittyen tiiviisti toisiinsa (Ruusuvuori ym., 2010, s. 12). Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää ja tiivistää aineistoa ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 138).

Aineiston rajauksen tulee olla perusteltu ja johdonmukainen (Ruusuvuori ym., 2010, s. 15). Vaikka haastateltavat tiesivät tutkielman kohdistuvan nimenomaan varhaiskasvatuksen kokemuksiin, keskustelunomainen haastattelu johti monin paikoin puheen koskemaan muitakin elämän osa-alueita. Rajasin varhaiskasvatuksen asiakkaita koskevan haastatteluaineistoni koskemaan vain varhaiskasvatuksessa koettua rasismia. Muissa konteksteissa kerääntyneet kokemukset jätin analyysini ulkopuolelle. Aloittaessani haastatteluaineiston analyysia värikoodasin

jokaisen haastattelun omalla värillään, jotta näin helposti myös analyysin edessä, miten haastateltavien vastaukset painoutuivat eri teemojen kohdalla.

Havainnointiaineisto koski varhaiskasvatuksen työntekijöitä sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä. Varhaiskasvatuksen asiakkaat jätiin siis havainnointiaineiston ulkopuolelle. Rajasin tutkielmastani pois myös päivälepoajan ja wc-tilat, kuten Lappalainen (2006) väitöskirjassaan. Aineistoja koskevista rajauksista huolimatta yhdessä aineistot sisältävät sekä varhaiskasvatuksen asiakkaiden että varhaiskasvattajien rasismiin ja antirasismiin liittyviä kokemuksia varhaiskasvatuksen arjesta.

Haastatteluaineistoa analysoidessani jaoin aluksi aineiston teemahaastattelun (liite 1) rungon mukaisesti viiteen kategoriaan: taustatietoja, varhaiskasvatuksen aloitus, päivittäinen kohtaaminen, reagointi ja vapaa sana. Tämän jälkeen analyysi eteni niin, että etsin aineistosta eri teemoja samalla reflektoiden, mitkä teemoista ovat lopulta ylä- ja mitkä alateemoja. Teemoittelu on aineiston pelkistämistä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat (Moilanen & Räihä, 2018, s. 60). Pyrin löytämään aineistosta kohtia, jotka painoutuivat haastatteluissa, sekä toisaalta kohtia, mitkä erosivat toisistaan. Tyypillisten, toistuvien ja yleisten tapausten lisäksi kiinnitin huomiota myös tyypillisestä poikkeavien tapausten etsintään (Eskola & Suoranta, 2014, s. 182). Jotta teemoittelu onnistuu, vaatii se teorian ja empirian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 176). Päädyin lopulta neljään teemaan: suomalaisuuden kyseenalaistaminen, valkonormatiivisuus, mikroaggressioihin reagointi ja mikroaggressioiden käsittely. Kunkin teeman alle muodostin kolmesta neljään alaluokkaa. Yhdistin ensimmäistä tutkimuskysymystä koskeviin alaluokkiin Suen ym. (2007b) rodullistettuihin kohdennettujen mikroaggressioiden luokitteluiden pohjalta yläluokat: mikromitätöinnit, mikroloukkaukset ja mikrohyökkäykset. Toista tutkimuskysymystä koskeva aineiston analyysi eteni samalla tavalla, teemoittelusta alaluokkiin, joista yhdistin yläluokat: jäätyminen, puuttuminen ja keskustelu. Kuviosta 1 käy ilmi haastatteluaineiston analyysin osalta teemojen nimeäminen ja ylä- ja alaluokkien rakentaminen.



Kuvio 1. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytin havainnointiaineiston purkamisessa apuna teemahaastatteluista muodostuneita yläluokkia. Nämä yläluokat muodostivat havainnointiaineiston luokittelurungon. Merkitsin havainnointiaineistoon väreillä eri yläluokkiin kuuluvia muistiinpanoja. Aluksi havainnointiaineistoa oli vaikea sijoittaa yläluokkien alle, mutta uusi lukemiskierros auttoi tiivistämistä. Jatkoin tiivistämistä niin kauan, kunnes havainnointiaineiston huomiot oli sijoitettu luokittelurunkoon. (ks. Paavola, 2007, s. 99.) Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoin havainnointiaineistoa jälleen teoriaohjauksen sisällönanalyysin keinoin. Luin kenttämuistiinpanojani useaan otteeseen ja antirasismien toteutumista varhaiskasvatuksessa koskevan aineiston ja luokittelin sen kahteen yläluokkaan: koulutuksen merkitys ja resurssien vaikutus. Tämän jälkeen palasin vielä kerran haastatteluaineistoon ja kävin sitä läpi kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamana; lopulta myös asiakkaiden näkemykset antirasismien toteutumisesta varhaiskasvatuksen arjessa sijoittuivat samojen yläluokkien alle.

Lappalainen (2007b, s. 13) huomauttaa, että alustavaa etnografisen aineiston analyysia tutkija tekee jo kentällä ja ensimmäisiä luonnoksia tutkimusraportista saatetaan kirjoittaa jo kenttätöväiheen aikana. Näin tapahtui myös omaa etnografisia piirteitä sisältävää tutkimusaineistoani kerätessäni. Teoriaan tutustuin pitkän matkaa laajasti, mutta lopulta aineisto määritteli osaltaan sen, millainen teoreettinen viitekehys tutkielmaan rakentui.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini. Vastaan ensin siihen, millä tavoin rasismi on läsnä varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän jälkeen vastaan kysymyksen, millä tavoin rasismiin reagoidaan varhaiskasvatuksessa. Lopuksi esittelen, millä tavoin antirasismi toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa. Esittelen tuloksiani ensin varhaiskasvatuksen asiakkaiden ja tämän jälkeen varhaiskasvattajien näkökulmasta.

6.1 Rasismi varhaiskasvatuksen arjessa

Tutkielmani tulosten mukaan varhaiskasvatuksessa esiintyy rasismia. Haastatte- luissa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen asiakkaina perheet kohtaavat rasismia, erityisesti rodullistettuihin kohdennettuja mikroaggressioita. Mikroaggression kä- sitteen avulla nämä kokemukset jäsentyvät kolmeen yläluokkaan: mikromitätöin- nit, mikroloukkaukset ja mikrohyökkäykset. Luvussa 6.1.1 kuvailen varhaiskas- vatuksen asiakkaiden kokemaa rasismia. Tämän jälkeen, luvussa 6.1.2, esittelen etnografisia piirteitä sisältävään havainnointiaineistooni pohjautuvat tulokset siitä, miten rasismi näkyi varhaiskasvatuksen arjessa.

6.1.1 Rodullistettujen kohtaamat mikroaggressiot

Kaikki haastatteleman varhaiskasvatuksen asiakkaat kertoivat rasismin koke- muksista. Suurin osa varhaiskasvatuksessa koetusta rasismista oli mikroaggres- sioita, tarkemmin mikromitätöintejä ja mikroloukkauksia. Mikrohyökkäyksiäkin oli koettu, mutta huomattavasti vähemmän.

Mikromitätöinnit

Mikromitätöinnit ovat useimmiten tiedostamattomia, sanallisia kommentteja tai te- koja, jotka poissulkevat, kieltävät tai mitätöivät rodullistetun henkilön ajatukset, tunteet tai kokemusten todellisuuden (Sue ym., 2007b, s. 274–275). Kaikki haas- tateltavat olivat sitä mieltä, että heidän perheensä taustoista ei oltu kiinnostuneita lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa. Ainoa asia, josta jokaiselta kysyttiin, oli perheessä puhutut kielet. Kaikissa perheissä kotikielenä on suomen kielen lisäksi

vähintään yksi toinen kieli. Useimmissa perheissä toisena kotikielenä on englantia. Lisäksi perheissä puhuttiin arameaa, chichewaa ja ranskaa. Kaikki haastateltavat puhuvat suomea. Huomioni kiinnittyi siihen, että suomen kielen taitoon liittyvät kysymykset oli varhaiskasvatuksessa kohdistettu heille, jotka eroavat ulkoisilta piirteiltään valtaväestöstä eli ei-valkoisille henkilöille. Haastateltavista Markus on tummaihoisen. Hän oli ainut, jonka omaa suomen kielen taitoa epäiltiin.

No mult on kysytty et puhunks mä suomea ja tartteeko tulkkia. -- Useimmiten muut vaan ei ajattele, että mä oisin suomalainen, ainakaan ihan heti ekana. Emmä tiedä, se vaan on joku ajatus, et jos oot tummaihoisen ni et voi olla suomalainen. Et kyl sitä tosi usein joutuu selittelemään et mistä on... kyl tosi usein kuulee sitä "mut sähän puhut tosi hyvin suomee". --päiväkodissa keuhataan lasten suomen kielen taitoa (lasten äidinkieli). (Markus)

Myös muut haastateltavat kertoivat, kuinka heidän ei-valkoisten perheenjäsentensä suomalaisuus kyseenalaistettiin esimerkiksi oletuksella suomen kielen heikosta taidosta tai muusta kotimaasta (kuin Suomi).

Sit jostain syystä ne (varhaiskasvatuksen työntekijät) ei kaikki tajunnu et mun mies puhuu ihan täysin suomea, vaikka olin siitä kyl sanonu et me puhutaan keskenään suomee kotona, ni silti etenki meidän lapsen omahoitaja puhu sillee korostuneen hitaasti ja SEL-KE-ÄS-TI mun miehelle aika pitkäänkin. Sillee ihan ku ois kyseessä joku ihan vajaa. Välillä mun mies mietti et pitäiskö sen alkaa kans vastaa sille sillee samalla tavalla todella hitaasti, mut ei se sit viittiny. -- Mult kysyttiin esimerkiks et syödäänkö meil kotona suomalaista ruokaa. Tai et onkohan mun lapsi tottunut mausteiseen ruokaan, et jos sen takia ei syö niin hyvin päiväkodissa. On myös pyydetty tuomaan ryhmätilaan jotain, joka kertoo omasta kulttuurista, esimerkiks oman maan lippu. Toi oli must vähän outo. Sit on myös pyydetty tuomaan vaikka jotain ruokaa tai leivonnaisia omasta kotimaasta. (Noora)

Semmoset "aa, puhutpa sä hyvin suomea" ja siis ku mun lapsista kuitenkin näkee tai ku ne on kuitenkin puoliksi, puoliksi suomalaisia ku heillä on suomalainen äiti, ni ei ne nyt ole kuitenkaan mitään hirveen tummia et miten joku voi kuvitella et heillä on joku muu kotimaa mihin palata ja vaik oliski ni silti hyvin sopimatonta käytöstä mitä he on joutunu kuulemaan koko lapsuuden. (Heidi)

Paitsi aiemmassa päiväkodissa ja ajoittain nytkin aluksi tuntunut, että usein päiväkodista otettu minuun yhteys ensin lapsen asioissa tai miestä ei ole tiedotettu, vaikka hän hoitanut viemisestä ja hakemisesta ja puhuu kyllä täydellistä suomea. (Eeva)

Tällaiset toistuvat kyseenalaistamiset ja oletukset antavat ymmärtää, että ei-valkoiset ihmiset eivät kuulu arkipäiväiseen ympäristöönsä tai asuinmaahansa,

vaan ovat pohjimmiltaan ulkomaalaisia. Ne asemoivat kysymysten kohteen osaksi rodullistavaa hierarkiaa, korostaen ruumiin piirteiden merkitystä. (Juva, 2019, s. 52; Koskinen, 2014, s. 87; Seikkula & Hortelano, 2021, s. 152.) Hyvin usein valkoisuuden käsitettä käytetäänkin Suomessa synonyyminä suomalaisuudelle (Alemanji, 2021, s. 213; Gordon, 2001, s. 28; Hummlestedt, 2022, s. 92–93; Lahelma, 2005, s. 206; Lappalainen, 2006, s. 46; Lappalainen ym., 2022, s. 46; Rastas, 2007, s.132). Tämä kuva näkyy vahvasti myös suomalaisissa opetusmateriaaleissa (ks. Layne & Alemanji, 2015) sekä suomalaisessa mediassa (ks. Alemanji, 2016, s. 29; Keskinen, 2013).

Lähes kaikki haastateltavat olivat myös huomanneet, että varhaiskasvatuksen ympäristö on tehty valkoisille (ks. Loukola, 2023). Kun haastateltavilta kysyttiin, pystyvätkö heidän lapsensa näkemään itsensä varhaiskasvatuksen ympäristössä, toisin sanoen, onko esillä leluja, kuvia tai muuta, joissa esiintyisi ei-valkoisia hahmoja, vastaukset olivat pääosin kielteisiä. Yksi haastateltavista, Anna, pudisti päätään jo kysymyksen aikana. Annan lapsi oli ollut kolmessa eri varhaiskasvatusyksikössä.

Ei. Ei ole. Ei ole ollut niinku mitään tollasia, niinku missään niistä (päiväkodeista). (Anna)

Yksi vastaajista kertoi, ettei ole osannut kiinnittää huomiota päiväkodin ympäristöön. Tämä hävetti vastaajaa, vaikka on täysin ymmärrettävää, sillä tietynlaisissa rakenteissa kasvaminen normalisoi rakenteita ja tekee niiden pulmallisuudesta näkymätöntä (Orhanli-Viinämäki, 2019, s.14).

Tosta ympäristöstä en osaa sanoa nyt mitään, koska päiväkotiin ei oo päässyt sisään niin pitkään aikaan. En oo kiinnittänyt huomiota tommoseen ollenkaan. En silloin päiväkodin alussakaan. Nyt ku miettii, ni oikee hävettää, ettei oo tajunnu kiinnittää huomiota. (Noora)

Kaksi muutakin vastaajaa pohti, josko tilanne olisikin muuttunut paremmaksi koronapandemian aikana, he kun eivät olleet päässeet päiväkotiin sisään lähes kahteen vuoteen. Haluttiin uskoa, että tilanne olisi kohentunut, mutta epäilyäkin oli havaittavissa.

No ei kyl ainakaan ennen ollu mitään tai ei tuu ainakaan mieleen et ois ollu. Tuskin tässä koronan aikana kauheesti muutosta on tapahtunu. Tietty toivois et

ois ja oishan tavallaan voinukki, ku nykyään on sentään jotain koulutuksiakin käsittääkseni aiheesta. (Markus)

Kaikki kuvituskuvatki on ollu valkosia lapsia, mut emmä tiedä mitä on nykyään et oisko esim ku ennen ne kaikki jotku käsienpesu kuvatki on kyl ollu aina valkosii lapsia niissä. (Heidi)

Myös tapaan, jolla puhutaan, oli kiinnitetty huomiota. Valkonormatiivisuus tuli esille esimerkiksi sanavalinnoissa. Varhaiskasvatuksen arjessa on käytetty termejä ja sanontoja, joita ei ole kyseenalaistettu.

Joskus mun tyttö kysy kotona, et miks sitä yhtä värikynää sanotaan ”ihonväriseksi”, ku eihän se oo. Meil on aika paljon tollasii ns pikkujuttui, joita ei ees tajuu, välttämättä, ku sanoo tai opettaa jotain. Toinen on ihonvärinen laastari. (Noora)

Mun lapsen päiväkodissa on käytössä niitä kuvia, siis sellasia puhetta tukevia kortteja ja sit niitä tukiviittomia. Mun lapsi hämmästeli joskus, et miten se voi näyttää sinisen värin, ku sininen väri näytetään silmistä mut sil on ruskeet silmät. (Markus)

Siis kerran mun poika leikki hiekkalaatikolla ja tokas et ”tää ei oo valkosen miehen hommaa!” Olin ihan järkyttyny et mistä tommosenki oli kuullu. (Eeva)

Lapset tunnistavat herkästi ihmisten väliset erot ja muokkaavat ajatteluaan ympäristöstä saatujen vaikutteiden perusteella (Alemanji, 2021, s. 212; Derman-Sparks & Ramsey, 2005, s. 3; Tatum, 2017, s. 112). Rastas (2002, s. 15) muistuttaa, ettei pelkkä erilaisuuden lisääminen maisemaan kuitenkaan lisää tasa-arvoa, jos erilaisuutta ei esitetä tasa-arvoisena.

Haastateltavat kokivat, että valkoisten ihmisten on toisinaan vaikea asettua sellaisen henkilön asemaan, joka itse on ei-valkoinen tai jolla on ei-valkoisia perheenjäseniä. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että heidän kokemuksiaan vähätellään tai mitätöidään valkoisten henkilöiden toimesta. Toisaalta kaikki haastateltavat toivat esiin ymmärrystä näitä kohtaamiaan mikromitätöintejä kohtaan pohtimalla, ettei valkoinen ihminen voikaan ymmärtää, koska omakohtainen kokemus puuttuu. Vastaavia tuloksia on saatu aiemminkin (ks. Koskinen, 2014, s. 103; Rastas, 2007, s. 136; 2004, s. 44). Vaikka haastatelluista kolme ovat itse

valkoisia, rasismit ja rodullistettuihin kohdennetut mikroaggressiot ovat niin lähellä heidän elämäänsä ja kokemusmaailmaansa, kumppanin ja lasten kautta, etteivät he lukeneet itseään tässä kohtaa valkoisten joukkoon.

No hyvin paljon niinku ihmisten puolelta, joilla ei oo mitään, öö, no just vaikka ruskeita lapsia. Ni ei he niinku vaan, ei he ymmärrä. (Heidi)

Ööm.. kyl niinku joissakin keskusteluissa sellanen tulee ilmi mut mä myös niinku.. ja se on just niinku näiden valkoisten, kantasuomalaisten niinku suusta tulee... jollakin tavalla yritän ymmärtää niitä, että miksi, miksi ne niinku käyttäytyy tolleen koska ne on etuoikeutettuja valkoisia ihmisiä ja eivät ole joutuneet kokemaan välttämättä minkäänlaista rasismia tai muuta tollasta, vähän niinku rasismiin niinsanottua alalajia... nii mä siis sillätavalla vaan yritän ymmärtää, ku ne ei vaan tiedä, välttämättä. Mutta kyllähän mua välillä siis ärsyttää. (Anna)

Kai mä koen, ettei ihan valkoiset perheet oikee pysty samaistumaan tai ymmärtämään ihan samal taval näit juttui. En mäkään ennen ois varmaan osannu. Tuntuu et sen jälkeen, ku kohtas mun miehen ni maailma on avautunu jotenki ihan eri tavalla. Ja sit lasten kautta sitä näkee taas uudesta kulmasta. Oon ollu aika järkyttyny millasta meininki on vielä nykyäänkin, jotenki sitä oli kuvitellu ettei rasismia enää ois sillee ku on. (Noora)

Nooran yllättyneisyys rasismien esiintyvyydestä, kertoo siitä, kuinka rasismien olemassaolosta usein vaietaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja kuinka se näin ollen helposti jää huomaamatta sellaisilta, jotka eivät itse joudu rasismien kohteeksi (Rastas, 2005, s. 69).

Mikroloukkaukset

Eräitä perheiden kohtaamia mikroaggressioita olivat stereotyyppiset käsitykset taidoista, ominaisuuksista ja piirteistä, joita heidän oletettiin etnisen alkuperänsä vuoksi automaattisesti omaavan (ks. Rastas, 2007, s. 117). Tämänkaltaisia mikroaggressioita kutsutaan mikroloukkauksiksi. Mikroloukkauksia ovat esimerkiksi juuri haastateltavien esiin nostamat stereotypiat, joiden tarkoitus ei ole ollut pahantahtoinen vaan ne on esitetty ikään kuin kohteliaisuuksina. Tällaiset yleistyksiset kuitenkin kieltävät yksilölliset erot ihmisten välillä ja ruokkivat oletusta siitä, että yksilöt kytkeytyvät fyysisten piirteidensä vuoksi peruuttamattomasti etniseen ja/tai kulttuuriseen alkuperäänsä ja niihin liitettyihin oletettuihin ominaisuuksiin.

Kaikki haastateltavat kertoivat lapsiinsa varhaiskasvattajien kohdistamista ennakko-oletuksista. Oletukset hieman huvittivatkin haastateltavia, vaikka samaan aikaan nämä yleistyksen myös ärsyttivät ja turhauttivat kaikkia. Heidillä on viisi lasta, joiden kaikkien kohdalla on toistettu samat oletukset. Tämä kertoo ainakin siitä, kuinka syvälle juurtuneet jotkin rodullistavat stereotyypit voivat ajattelutavoissa olla.

Noo(aurahaa), esimerkiksi tää rytmijuttu. Et ku on afrikkalainen ni pitäis olla jotenki parempi rytmijuttu tai jotaki tammösi ja niit on siis kyl todellaki tullu. -
- Ihan jokaikisen kohdalla on kyl sanottu nää ihan samat hommat, mikä on siis niinku kyl tosi ärsyttävää. Ja siis kaikkii muit tollasii stereotypisii juttuja ja tietysti se et jos jos erottuu helposti niinku joukosta, et nää on erittäin vilkkaita kaikki nää lapset ni jotenki se on otettu semmoseks piirteeks et no kaikkihan noi on vähän vilkkaita, et viitataan siihen afrikkalaiseen alkuperään että, että toanii, tää vilkkaus on jotenki siitä... ja mun mielestä myöskin se, et pidetään keskimääräistä tyhempänä. (Heidi)

On aateltu et mun tyttö tykkää laulaa ja tanssii varmaan koska on sitä afrikkalaista verta. Mun pojasta on joskus ajateltu et temperamenttia löytyy kans koska juuret on lämpimässä maassa. Myös äänekkyyys on aateltu olevan lähtöisin perimästä. (Noora)

Ehkä niinku juoksemisesta on puhuttu, et ku on niinku puoliksi kenialainen ni sit heitetään et no, sittenhän se on pikajuoksija ja niin edespäin. (Anna)

Ärsyttää se, ku lapsille opetetaan, vaikka vieraista kulttuureista, ni sitä oikee eksotisoidaan, eikä tuoda esiin niitä samankaltaisuuksia. Vois esimerkiksi pyytää jonku sen kulttuurin oikeen edustajan kertomaan eikä sillee et joku pukeutuu johonki kimoonon ja kumartaa "konnichiwa". (Markus)

Stereotyyppinen ajattelu johtaa siihen, että tiettyyn kulttuuristaan kuuluva lapsi nähdään ikään kuin ennalta määriteltynä, joka taas johtaa siihen, että hänestä ja hänen käyttäytymisestään tehdään vääränlaisia johtopäätöksiä. Kulttuurit eivät ole staattisia, joten niiden tulkitseminen vain yhdestä stereotyyppisestä näkökulmasta saattaa vahingoittaa lapsen kehitystä. (Paavola & Talib, 2010, s. 27–28.) Ei-valkoisiksi rodullistetut henkilöt nähdään kulttuurinsa kahlitsemiksi (Seikkula & Hortelano, 2021, s. 155) ja rasismi kohdistuu yleisesti omaksuttuihin näkemyksiin ihmisroduista sekä erilaisiin kulttuureihin ja paikkoihin sidotuista ihmisryhmistä (Rastas, 2007, s. 13). Sinokki (2017c, s. 279) on myös todennut, että tämän kaltaista henkilöiden kohtaamista niin sanotusti viiteryhmiensä edustajina voidaan pitää epäkunnioittavana sekä alentavana kohteluna. Tällaisia tahattomia, mutta

vähätteleviä tai alentavia kommentteja tai tekoja kutsutaan myös mikroloukkauksiksi (Sue ym., 2007b).

Mikromitätöintien ja mikroloukkausten hienovaraisuus voi kuitenkin saada itsensäkin epäilemään kokemustensa todenperäisyyttä. Kolme haastateltavista toi tämän esiin.

Usein myös alkaa epäillä itseensä, et ottaako nyt vaan asiat liian herkästi, et koee jotain juttuja rasismina vaan koska on herkistynyt sille. Et johtuuko nyt oikeesti vaikka ihonväristä joku juttu. -- Kerran yks mun lapsen eskarikaveri oli sanonu (haastateltavan lapselle) et "laitetaan sulle puuteria ni susta tulee kauniimpi!" Et esimerkiks tommosessa, ni voiko olla, että tää lapsi vaan aatteli et on kuullu et meikki kaunistaa. Et onko se vaan mun lisäys et tässä ois kyse ihonväristä ja et se lapsi olis sitä mieltä, että mun lapsen ruskea iho ei oo yhtä kaunis, ku vaalee iho. (Noora)

Kyllä sitä välillä mieltii, et mistä johtuu jotkut asiat. Et onks sillä esimerkiks merkitystä miltä mä näytän. (Markus)

Kyllä joskus on mietityttänyt, et vedäkö liian suoraa johtopäätöksiä, et oisko kyseessä joku ihan muu, ku rasismi. (Eeva)

Toisten ihmisten liiallinen läheisyys voidaan niin ikään kokea rasistisena. Mikroloukkaus voi ilmetä esimerkiksi ihmisten haluna koskettaa ei-valkoista lasta tai hänen hiuksiaan (Saad, 2020, s. 101–102). Haastateltavat tunnistivat tilanteen. Jokainen, jonka lapsella on kihara puoliafro- tai afrotukka, on todistanut, kuinka varhaiskasvatuksessakin tämä ulkoinen piirre herättää huomiota. Se, kuinka lapset itse suhtautuvat saamaansa erityiseen huomioon, vaihtelee. Tässä tutkielmassa mukana olleiden lapsista tyttöjä häiritsi heidän hiuksiinsa kohdistuva huomio ja koskettelu, kun taas pojat tuntuivat päinvastoin nauttivan saamastaan huomiosta.

No kyllähän mun tytön hiuksia kehuaan jatkuvasti. Se ite vihaa sitä, ku kaikki aina kommentoi ja huomaa sen hiukset. (Markus)

Mä oon kerran yhteen päiväkotiin joutunu puuttumaan, ku siellä yks päiväkodin hoitaja sano, että hän, hmmm, hän aina silittää Tonia (nimi muutettu) päästä kun ne hiukset on niin ihanan tuntuset. Nii silloin mä sit sanoin, että okei, silittääkö sä sitten myös valkoisten, suomalaisten lasten hiuksia koska ne on ihanan tuntuiset? Et täs niinku tuli sit semmonen... vähän turha kommentti ehkä häneltä. (Anna)

Mun tyttöi ois ärsyttäny yli kaiken, jos joku ois kommentoinu tai koskenu heidän hiuksii tai muuta, mut meidän poikaa ei häiritse, ja mä en oo siihen sit mitenkää puuttunu koska hän ei koe sitä mitenkään loukkaavana. Et tietenki riippuu myös niinku lapsesta et miten ne kokee asiat, et esimerkiks mun tytöt koki tosi voimakkaasti sen asian et jos joku yritti koskea heidän hiuksia ja mä jouduin niinku sanoo sinne päiväkotiin et ei niinku, niiden lasten hiuksiin ei saa koskee. Et ei niinku kukaan muutenkaan normaalisti koske jonku valkosen lapsen hiuksiin koko ajan. Mut toski niinku et tosiaan mejän eskarilainen tykkää siitä et sen hiuksia kehutaan ja niinku kosketellaan. (Heidi)

Rasistisia ajattelutapoja ja toimintamalleja saatetaan uusintaa täysin tiedostamatta (Rastas, 2005, s. 74). Rasismin kriteerit voivat siis täytyä, vaikkei henkilö edes tiedosta toimineensa toista kohtaan alentavasti, sillä näin hän ylläpitää luonnollistettuja eroja ”meistä” ja ”muista” (Essed, 1991, s. 3, 10).

Mikrohyökkäykset

Mikromitätöinneistä ja mikroloukkauksista poiketen, mikrohyökkäykset ovat tarkoituksenmukaisia. Ne ovat tahallisia, suoria loukkauksia, jotka voivat olla tekoja, sanoja tai ympäristöllisiä hyökkäyksiä, kuten loukkaavia visuaalisia esityksiä (Sue ym., 2007b, s. 274). Varhaiskasvatuksessa ei vastaajien mukaan kohdata läheskään yhtä paljon suoria loukkauksia kuin vapaa-ajalla. Kaksi haastateltavaa kertoivat kuitenkin myös lapseensa kohdistetuista nimittelyistä varhaiskasvatuksessa. Nimittelijöinä toimivat lapsen ikätoverit, samaan tapaan kuin Rastaa (2007) väitöskirjatutkimuksessakin ilmeni.

Mun tyttöä on haukuttu kakan väriseksi. Pari toisen ryhmän poikaa. (Noora)

Mun lapselle sanottiin halloweenin jälkeen et ”mikset sä pessy sun naamaa?” (Heidi)

Ne haastateltavat, jotka tai joiden lapset eivät olleet kokeneet nimittelyä tai muita suoria loukkauksia varhaiskasvatuksessa, kuitenkin joko epäilivät, tietävätkö asian todellisen laidan tai sitten he pitivät itseään jopa onnekkaina. Oletus, että valtaväestöstä poikkeava ulkonäkö johtaisi automaattisesti negatiiviseen huomiioon, oli vahva.

Me siis... täähän täs onki, ku me siis... (pyörittelee silmiä) tällee ei pitäis joutuu sanoo, (pudistelee päätään) mut Toni (nimi muutettu) on ollut onnekas ja mä oon ollut onnekas, et kukaan niinku esimerkiks tuntematon ei oo tullu kommentoimaan mitään tai ettei olla jouduttu tälläsiin tilanteisiin. Ja mun mielestä tää on

just niinku hirveetä sanoo näin, että on onnekas, koska sen tulis olla just niinku automaattista, että ei joutuis. (Anna)

Kaikkien haastateltavien mukaan lapsi, puoliso tai itse on joutunut mikrohyökkäysten kohteiksi kodin ulkopuolella lähinnä tuntemattomien ihmisten toimesta. Tyypillistä tällaisille tietoisille mikrohyökkäyksille, kuten nimittelylle, on se, että ne tapahtuvat usein tilanteissa, joissa hyökkääjät kykenevät säilyttämään anonymiteettinsä (Sue ym., 2007b, s. 274).

6.1.2 Rasismi varhaiskasvatuksen käytännöissä

Tekemieni havaintojen mukaan varhaiskasvatuksen arjessa rasismi näyttäytyi usein tahattomina mikromitätöinteinä ja mikroloukkauksina. Mikromitätöinneillä rodullistetun henkilön kuulumisen, ajatusten, tunteiden ja kokemusten todellisuus kielletään tai mitätöidään. Mikroloukkaukset ovat toimintaa tai kommentteja, joissa tuodaan ilmi alentava ja vähättelevä asenne henkilön etnistä alkuperää kohtaan. (Sue ym., 2007b, s. 273–275.)

Mikromitätöinnit

Mikromitätöintejä oli läsnä varhaiskasvatuksen arjessa. Havainnointiaineistoa tuottaessani Afrikan tähti -pelistä ja sen rassistisesta ongelmallisuudesta oli käynnissä mediakohu (ks. Tiainen & Airas-Salminen, 2025). Usea varhaiskasvattaja ottikin pelin puheeksi ja osa heistä kertoi aluksi olettaneensa, että tutkielmani liittyy nimenomaan siihen. Osa varhaiskasvattajista oli Afrikan tähti -pelistä sitä mieltä, että pitäähän historia tuntea ja siksi on pikkumaista, että peli poistettiin Turun varhaiskasvatusyksiköistä. Varhaiskasvattajat eivät ymmärtäneet pelin rassistisuutta tai sen aiheuttamaa epämukavuutta rodullistetuille henkilöille. Mikromitätöinteihin kuuluu rasismin kohteen kokemuksen mitätöinti ja sen merkityksen väheksyminen. Voidaan esimerkiksi ajatella, etteivät kohteen kokemukset ole todellisia. (Koskinen, 2014, s. 87.)

Useimmissa varhaiskasvatusryhmissä oli käytössä ainoastaan suomen kieli. Kotikielinen lapsilta löytyi suomen lisäksi 12 eri kieltä, joillakin suomi ei ollut kotikielenä lainkaan. Ainoa ryhmässä näkyvä kieli oli kuitenkin vain suomen kieli. Toisin sanoen lasten kotikielien siis tehtiin näkymättömiksi, mitätöitiin. Varhaiskasvattaja

myös totesi eräälle asiakkaalle suomeksi: ”minä en sitten puhu englantia”. Mietin, kuinka haastavaa on olla ryhmässä, jossa kaikki lapset eivät puhu suomea, mutta varhaiskasvattaja puhuu ainoastaan suomea. Varhaiskasvattajan käytössä ei näkynyt kuvatukia eikä muita apukeinoja, joten on mahdollista, että kommunikointi niiden vanhempien kanssa, jotka eivät puhu suomea, on vaikeaa. Loukola (2023) nosti tutkimuksessaan yhtä lailla esiin yhteisen kielitaidon ja välttelyn yhteyden. Tällaisen välttelemisen taustalla voi olla rodullistavaa tai rasistista ajattelua, mutta sen määrittelemisen rasistiseksi teoksi on vaikeaa (Puuronen, 2011, s. 46–47; Rastas, 2007, s. 99). Sen sijaan, että ihmiset pysähtyisivät kyseenalaistamaan oletuksiaan ja kohtaisivat tuon toisen, he saattavat vältellä esimerkiksi kielivaikeuksien tai kulttuurierojen pelossa henkilöitä niin, että kohtelevat heitä samalla huonommin kuin muita. (Rastas, 2005a, s. 91–92.)

Tutkielmaa tehdessäni kysyin varhaiskasvattajilta ryhmän lasten kotikielistä. Tässä yhteydessä varhaiskasvattajat muistivat ja tunnistivat rodullistettujen lasten monikielisyyden helpommin kuin valkoisten lasten monikielisyyden. Usein varhaiskasvattajat kuitenkin etsivät muistinsa tueksi lomakkeen, jossa lasten kotikieliset kerrottiin. Tämä voi osaltaan kertoa siitä, ettei lasten kotikieliä aina huomioida varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkielmani aikaan ryhmiin tuli useita uusia lapsia. Yhdessä näistä ryhmistä varhaiskasvattajat pohtivat, että ryhmässä on nyt niin paljon S2-lapsia, että nyt on alettava panostaa suomen kieleen ja aloitettava jonkinlainen S2-kerhokin. Jäin pohtimaan, olivatko monet uusista lapsista tosiaan S2-statuksella, tai onko mahdollista, että varhaiskasvattajat tulkitsivat näin lasten nimien tai ei-valkoisuuden perusteella.

Rakenteellista rasismia on muun muassa se, kuinka lapsia lokeroidaan suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen pelkän nimen tai ulkonäön perusteella. Tällä taas voi olla moniulotteiset ja kauaskantoiset vaikutukset lapsen koulutuspolkuun ja koko elämään. (Ståhlberg ym., 2023, s. 57.) Aina vieraskielisyydestä tai S2-lapsista puhuttaessa ei edes välttämättä tarkoitetta kielellisiä tekijöitä vaan muita yksilön ominaisuuksia, kuten etnisen vähemmistön eri merkityksiä. Toisin sanoen kaksikielisyydellä voidaan tarkoittaa lapsen eksoottista kulttuuria. (Eerola-Pennanen, 2013, s. 41.) Rasismin avulla rajataan ja määritellään ne, jotka saavat kuulua etnisesti ja kulttuurisesti määrittävään suomalaisten joukkoon (Souto ym.,

2015, s. 142). Valkoisuus, suomalaisuus ja suomen kieli liitetään usein toisiinsa (Alemanji, 2021, s. 213; Lahelma, 2005, s. 206; Lappalainen, 2006, s. 46).

Kuulin useasti varhaiskasvattajilta, kuinka monikulttuurisuus tuo aivan omanlaisensa arjen. Ryhmät erosivat toisistaan merkittävästi siinä, kuinka monet ryhmän lapsista osasivat suomea. Ryhmissä, joissa kaikilla lapsilla ei ollut suomen kielen taitoa, käytettiin paljon aikaa ymmärryksen muodostamiseen. Vastaavasti ryhmissä, joissa vain yhdellä tai muutamalla lapsella ei ollut suomen kielen taitoa, heidän tuen tarpeet herkästi ohitettiin. Näissä ryhmissä lasten toiminta ja osallistuminen näytti perustuvan ennen kaikkea toisten lasten matkimiseen. Suomen kieltä vielä puhumattomien lasten sivuuttaminen ei vaikuttanut tahalliselta, mutta asenteisiin kytkeytyvää toiseuttamista voi tapahtua myös huomaamattomasti. Voidaan esimerkiksi ajatella, että suomalaiseksi luokitellulla lapsella on lähtökohteisesti avoimet ovet tulevaisuuteen. Tästä poiketen maahanmuuttajaksi luokitellun lapsen tulevaisuuden näkymät rajoittuvat suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan kotoutumiseen, jolloin voidaan todeta, että näille kahdelle kategoriselle ryhmälle on varattu pitkälti poikkeavat tulevaisuudet. Monikulttuurisuus ja suomalaisuus asetetaan usein vastakkaisiksi asioiksi, jolloin monikulttuurisuudesta muodostuu se toinen. (Riitaoja, 2013, s. 236, 302.)

Varhaiskasvatusyksikössä seurasin tilannetta, jossa lapsi, joka uskonnollisista syistä ei syö naudanlihaa, saikin vahingossa sitä syötäväksi. Vaikka tapahtunutta harmiteltiin, se lopulta mitätöitiin todeten ”harmi, mutta onneksi ei mitään vakavaa”. Paavola ja Pesonen (2021, s. 6) määrittelevät, että varhaiskasvatuksen kontekstissa toinen on esimerkiksi vieraskielinen (ei suomen- tai ruotsinkielinen), maahanmuuttotaustainen, katsomukseltaan jokin muu kuin luterilainen tai noudattaa erityisruokavaliota ideologisista syistä.

Varhaiskasvatusyksiköiden ryhmät erosivat toisistaan siinä, missä määrin ihmisten moninaisuus oli läsnä materiaaleissa kuten kirjoissa, leluissa, peleissä ja kuvatuissa. Tästä huolimatta valkonormatiivisuus vallitsi kaikissa ryhmissä. Joidenkin ryhmien oppimisympäristöissä moninaisuutta oli hyvin vähän, jos ollenkaan esillä. Oli useampia ryhmiä, joissa kaikki nuket ja Barbiet olivat ainoastaan valkoisia, samoin kirjojen ja kuvatukien hahmot. Samankaltaisia tuloksia on saatu tutkimuksissa aiemminkin (ks. Loukola, 2023). Alemanji (2018, s. 6) muistuttaa,

että ympäristön tulisi toimia peilinä, jonka läpi kaikkien on mahdollista katsoa ja nähdä myös itsensä. Materiaaleissa näkyvä ihmisten moninaisuus lisää yhdenvertaisuutta (Derman-Sparks & Ramsey, 2005), mutta pelkkä erilaisuuden lisääminen maisemaan ei kuitenkaan lisää tasa-arvoa, jos erilaisuutta ei esitetä tasa-arvoisena (Rastas, 2002, s. 15). Rasismi voi olla myös hienovaraista ulkopuolisuudesta muistuttamista (Souto ym., 2015, s. 142). Kuten Keskinen ym. (2021, s. 57) ovat todenneet, ympäristö viestii usein, että tila on lähtökohtaisesti suunniteltu valkoisille henkilöille. Näin myös tutkielmani pohjalta voi todeta.

Varhaiskasvattajat kertoivat tunnistavansa rasismia, jota varhaiskasvatuksessa on. Useimmiten he kuitenkin näin todetessaan ulkoistivat rasismin tarkentamalla, kuinka sitä esiintyy erityisesti muissa yksiköissä tai ryhmissä. Näin tehdessään varhaiskasvattajat osaltaan rakensivat diskurssia, joka toteutuu vain heidän itsensä ulkopuolella (ks. Alemanji & Dervin, 2016, s. 207). Rasismin läsnäolon tai seurauksien myöntäminen on toisinaan vaikeaa, sillä sen voidaan kuvitella tarkoittavan rasismin hyväksymistä. On kuitenkin eri asia tunnistaa rasismi kuin hyväksyä sen olemassaolo. (Rastas, 2005a, s. 88.)

Mikroloukkaukset

Havaitsin varhaiskasvatuksen arjessa myös mikroloukkauksia, esimerkiksi ei-valkoihin ihmisiin liitettyjä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita. Mikroloukkaukset ovat usein tahattomia, eikä niillä pyritä tietoisesti vahingoittamaan ketään, vaikka niiden kohde saattaakin kokea ne loukkaavina. Tyypillistä onkin, etteivät valtaväestöön kuuluvat useimmiten tiedosta, että heidän asenteensa ja ennakkoluulonsa voidaan kokea loukkaavina. (Solórzano ym., 2000, s. 60, 69.) Varhaiskasvattajilla oli erilaisia ennakkoluuloja lapsista ja heidän perheistään. Kun ei-valkoinen lapsi aloitti varhaiskasvatuksessa, jo lyhyen hetken kuluttua varhaiskasvattajat pohtivat, että taitaa olla todella vilkas tapaus tämä uusi lapsi. En itse huomannut lapsen olevan millään lailla muita lapsia vauhdikkaampi. On mahdollista, että kyseessä on yksi tavanomaisista rodullistettuihin kohdennetuista stereotyyppioista, jossa ajatellaan ei-valkoisen lapsen edustavan jotakin sellaista kuviteltua ryhmää, jossa kaikki ovat vilkkaita. Toinen havaitsemani tilanne, johon liittyi yleistämistä, koski lasten ruokailua. Yleistyksen seurauksena varhaiskasvattaja esitti väitteen, etteivät monikulttuuriset lapset syö perunaa, joten heille tarjottaisiin sitä

vain vähän. Kun ihmisiä jaetaan esimerkiksi ulkoisten piirteiden tai uskonnon mukaan ryhmiin, luodaan valheellinen illuusio homogeenisestä ryhmästä (Paavola & Pesonen, 2021, s. 10). Tällainen ihmisten lokeroiminen ulkoisten piirteiden kautta on yleistä (Juva, 2019, s. 55).

Yhdessä seuraamassani tilanteessa varhaiskasvattajat koskivat tytön hijabia keskustellessaan kirjaimellisesti lapsen pään yli. En usko varhaiskasvattajien tarkoittaneen mitään pahaa, mutta tarpeeton koskemattomuuden rikkominen voidaan kokea todella alistavana tai muuten inhottavana. Varhaiskasvattajien puheesta välittyi lisäksi sääli lasta kohtaan, kun hän pukeutuu hijabiin. Lapsen uskonto ajateltiin siis alempiarvoisena, omaan näkemykseen verrattuna. Riitaajan (2013, s. 215–217) koulussa tekemä havainto oli samankaltainen, sillä työntekijät suhtautuivat somalittyyden vaatteisiin jopa säälien.

Pääsin varhaiskasvatuksessa myös seuraamaan tilannetta, jossa vanhempi täytti esitietolomaketta lapsestaan, koska lapsi oli juuri aloittanut kyseisessä yksikössä. Kuulin vanhemmalta kysyttävän ”syökö lapsi nauttii lihaa? Entä sianlihaa? Onko perheessä muita kotikieliä kuin englantia?” Muita tarkentavia kysymyksiä en ainakaan kuullut esitettävän. Jälleen vaikutti siltä, että perheen ei-valkoisuus tuotti oletuksia muun muassa kielitaidosta sekä mahdollisesti uskonnostakin. Jälkikäteen varhaiskasvattaja pohti minulle ääneen, että häntä hävettää, miksi hän oletti lapsen kotikielenä olevan englantia. On tyypillistä, että ihmiset eivät aina tiedosta asenteidensa ja ennakkoluulojensa loukkaavuutta (Solórzano ym., 2000, s. 60, 69). Seuraamani tilanne kuitenkin osoittaa, miten omia asenteita ja ennakkoluuloja on mahdollista myös reflektoida.

Rasmin sävyttämät esitystavat tulivat varhaiskasvatuksen arjessa esiin myös muun muassa kirjojen kuvituskuvin, ihmisryhmiä eri tavoin arvottavina stereotyyppisinä kuvaustapoina. Varhaiskasvatusyksiköissä lasten pelien joukossa oli myös esimerkiksi Afrikan tähti -peli. Afrikan tähti -peli lukeutuu myös tällaiseen arvottavaan esitystapaan toistaessaan rasisia stereotyyppioita alkukantaisista afrikkalaisista (Loukola, 2023).

Mikrohyökkäykset

Mikrohyökkäykset ovat tarkoituksenmukaisia. Ne ovat tahallisia, suoria loukkauksia, jotka voivat olla tekoja, sanoja tai ympäristöllisiä hyökkäyksiä, kuten loukkaavia visuaalisia esityksiä (Sue ym., 2007b, s. 274). Varhaiskasvatuksen kentällä en onneksi joutunut todistamaan mikrohyökkäyksiä. Varhaiskasvattajat kuitenkin kertoivat, että sellaistaikin toisinaan tapahtuu. Varhaiskasvattajat muistelivat tilannetta, jossa yksi lapsista oli sanonut heille, ettei voi kutsua toista lasta syntymäpäivilleen, koska tämä on musta. Lapsi ei ollut osannut perustella asiaa sen enempää. Varhaiskasvattajat kertoivat tarttuneensa tilanteeseen ja selvittäneensä sitä perheiden kanssa. Vaikka tapahtuma oli yksittäinen, rasismissa ei ole koskaan ole kyse vain yksittäistapauksista. Rasismi on rasisin ajatuksen tuote ja osoitus rasisinesta politiikasta. Rasisin ajatus, kuten rodullistava stereotyyppiä, on ajatus, jonka mukaan jokin niin sanottu roturyhmä on jollain tavalla ylempi tai alempi kuin toinen roturyhmä. (Kendi, 2019.) Nämä ajatukset ovat opittuja, eivätkä synnynnäisiä (Alemanji, 2024, s. 52). Rasismia ei tulisi tarkastella vain yksilötasolla vaan tunnistaa, kuinka valta systemaattisesti uudelleen tuottaa näitä rakenteita (Alemanji & Dervin, 2016; Riitaoja, 2013, s. 170).

Rastas (2005a, s. 74–75) huomauttaa, että huomiota tulisi kiinnittää niin historiaan, kuin vallalla oleviin puhe- ja esitystapoihin ja niitä muovaaviin valtasuhteisiin, joilla rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja samalla tuotetaan eriarvoisuutta. Varhaiskasvattajat muistelivat myös tilanteita, joissa jotkut vanhemmat ovat suoraan sanoneet, etteivät he haluaisi lastaan maahanmuuttajien kanssa samaan ryhmään. On mahdotonta tietää, kenestä vanhemmat puhuivat, kun he mainitsivat maahanmuuttajat. Todennäköistä kuitenkin on, etteivät vanhemmat tiedä toisten lasten taustoja, vaan tekevät heidän ulkoisten ominaisuuksien perusteella oletuksia heidän taustoistaan tai suomalaisuudestaan. (ks. Alemanji, 2021; Lappalainen, 2006; Souto ym., 2015). Helakorpi (2019) nostaa esiin myös sen, kuinka maahanmuuttajia kohdellaan keskenään eri tavoin riippuen siitä, mikä heidän alkuperänsä, taloudellinen pääoma ja kieli on.

6.2 Rasismiin reagointi varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa esittelen, millä tavoin rasismiin reagoitiin varhaiskasvatuksessa. Asiakkaiden haastatteluista kävi ilmi, että heillä oli käytössä varhaiskasvatuksessa koetusta rasismista selviytymiseen yhdenmukaisia strategioita. Sekä varhaiskasvatuksen asiakkaiden haastatteluista että varhaiskasvatuksen kentällä keräämästäni havainnointiaineistosta erottui puolestaan kaksi erilaista tapaa reagoida rasismiin varhaiskasvatuksessa; olen nimennyt kategoriat käsitteillä ”jäätyminen” ja ”puuttuminen”.

6.2.1 Asiakkaiden selviytymisstrategiat

Varhaiskasvatuksen asiakkaiden haastatteluista selvisi, että varhaiskasvatuksessa koettuun rasismiin reagoidaan eri tavoilla – jotkut reagoivat napakastikin, kun taas joidenkin voi olla vaikeaa puuttua ollenkaan. Eroista huolimatta varhaiskasvatuksen asiakkailla oli käytössään yhdenmukaisia selviytymisstrategioita. Rasismikokemuksia jaettiin samanlaisia kokemuksia kohdanneiden kanssa ja lapsia opetettiin varautumaan tuleviin rasismikokemuksiin. Näiden lisäksi asiakkailla oli suuria toiveita sen suhteen, että varhaiskasvatuksessa työskentelevien ihmisten tietoisuus rasismista lisääntyisi esimerkiksi koulutusten ja kokemusasi-
antuntijoiden kuulemisen avulla.

Jäätyminen

Kolme vastaajista kertoi, ettei ole osannut reagoida mitenkään kohdatessaan rasismia varhaiskasvatukseen liittyvissä tilanteissa. Koskinen (2014, s. 102) huomauttaa, että usein onkin niin, että mikroaggressiot ilmenevät niin yllättäen ja varoittamatta, ettei niihin osata reagoida suoraan. Erityisesti tahattomilta rasismin muodoilta, mikromitätöinneiltä ja mikroloukkauksilta, suojautuminen ja niihin reagoiminen on haastavaa, sillä niitä voi olla vaikea havaita. Useimmiten niitä myös ilmaisevat tutut ja itselle tärkeät henkilöt, jotka kuuluvat valkoiseen enemmistöön, eivätkä itse ymmärrä loukkaavansa. (Koskinen, 2014, s. 103.)

Yleensä jos kohtaa mitään tommosta ni jotenki aina jäätyy. Ei oikeen osaa sanoa mitään. Sit jälkikäteen miettii mitä ois pitäny sanoa tai tehdä mut ei kuitenkaan jotenki osaa tuoda niit juttui sit enää jälkikäteen esiin. -- Oon mä joskus

miettinyt, et jos kyseenalaistais jotain, ni enemmän se otettais niinku vittuiluna mä luulen. Haluu sit kuitenkin vaan tulla toimeen kaikkien kanssa, eikä olla sillai hankala, ni sit helposti vaan hymyilee ja on hiljaa. (Noora)

Riippuen tilanteesta hämmennyn ja saatan jäädä sanattomaksi, vaikka haluaisin heti vastata ja hiljentää tällaiset ja osoittaa ettei ole oikein. Mieheni on sanavalmiimpi ja antaa palaa kyllä, jos joku sanoisi nyt hänelle jotain. (Eeva)

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että he haluaisivat puuttua heihin tai heidän läheisiinsä kohdistuvaan rasismiin, mutta keinot tuntuvat puuttuvan. He kertoivat myös pelänneensä, että puuttuminen voisi pahentaa tilannetta entisestään, joten he olivat siksi päättäneet olla puuttumatta tilanteeseen. Muista poiketen, Markus on kuitenkin sitä mieltä, ettei enää edes jaksaa reagoida. Markus on ei-valkoinen ja on näin ollen kohdannut rasismia koko elämänsä.

Ehkä vaan oppinu elää sen kanssa. Aika usein ehkä vaa just ajattelee, et joku muu vois tost niinku loukkaantua. (Markus)

Markuksen reagoititapa viittaisi sisäistettyyn rasismiin. Sisäistetyllä rasismilla kuvataan psykologista prosessia, jonka seurauksesta rasismin kohteena oleva henkilö alkaa sisäistää ympäristön häneen liittämiä ajattelumalleja (Laukkanen, 2021, s. 13).

Puuttuminen

Kaksi vastaajista kertoi reagoivansa puuttumalla suoraan varhaiskasvatuksessa kohtaamaansa rasismiin. Äänessä kuului vahvasti ärtyisyys ja turhautuminen, puheen rytmi myös kiihtyi kummallakin heistä.

Mähän sanon siitä. Kyl mä niinku, yritän niinku avata ystävällisesti, että ei nyt ollu ihan oikein ja sit vähän ehkä et minkä takia. Mut mä yritän sit kans ihan rauhallisesti koska mä tiedän kans tapauksia missä ruetaan sit heti meuhkaamaan ja se ei nyt ehkä auta asiaa. (Anna)

Mähän siis sanon suoraan ja mä oon varmaan kaikkien kohal oon ollu päiväkoitiin yhteydes ja harvoin pelkästään opettajaan et myös sinne niinku päiväkodin johtajaan. (Heidi)

Kokemukset olivat tosin siinä mielessä erilaisia, että Anna ei ollut kuullut pahoittelua, Heidi taas oli.

On menty aika hiljaseks. Ei oo tullu ikinä niinku mitään anteeks pyyntöö mut ehkä ne on sit niinku jollakin tavalla alkanu miettimään sitä mut vähän niinku hiljaseks menny, yleensä. Tai sit ne just sanoo, että no en pahalla tarkottanu. Mmm. (Anna)

Kyl tolt päiväkodin johtajalta ainaki tuli ihan asiallinen puhelu takasin et ja sit sielt päiväkodin henkilökunta pyys anteeks sitä heidän käytöstä, et he selkeesti niinku ymmärs sen niinku sen jälkeen, mut ehkä on myös totuttu siihen et mikään ei muutu. (Heidi)

Haastatteluissa esiin tulleiden kokemusten mukaan pelot tilanteen huononemisesta rasismiin puututtaessa eivät olleet todenperäisiä. Kun he olivat puuttuneet rasismiin, puuttumiseen ei oltu heidän kokemuksensa mukaan reagoitu hyökkäävästi.

Keskustelu

Neljä viidestä haastateltavasta koki vertaistuen tärkeimpänä tukimuotona rasismista selviytymiseen. He kertoivat keskustelelevansa kokemuksistaan perheensä ja muiden sellaisten ihmisten kanssa, joiden perheessä on ei-valkoiseksi rodullistettuja henkilöitä. Kokemusten jakaminen vertaisten kanssa mahdollistaa myös sen, että omien kokemusten kertomisen lisäksi kuulee, ettei ole kokemustensa kanssa yksin. Koska rasismi voi olla näkymätöntä niille, jotka eivät itse joudu sen kohteeksi, koettiin, ettei kokemusten jakaminen tällaisille henkilöille ollut mielekästä.

No koska ei muut voi ymmärtää! Ei kyl niinku vaikka, vaik haluis ymmärtää ni ei kyl niinku voi ymmärtää, et miltä se tuntuu, jos omaa lasta kohdellaan eri tavalla sen takii et se on eri näkönen. (Heidi)

Markus oli jälleen haastateltavista ainut, joka ei jakanut kokemuksiaan muiden kanssa.

En mä kyl näistä juttele. (miksi et?) No se nyt vaa on niin. Ehkä mä oon vaa nii tottunu niihin. Kyllästyny. En jaksa niistä enempää jauhaa. (Markus)

Markus kertoi olevansa kyllästynyt puhumaan rasismista, mutta on mahdollista, että hän koki kokemusten jakamisen olevan turhaa myös siitä syystä, että hän koki rasismiin olevan mahdotonta vaikuttaa (ks. Koskinen, 2014, s. 101–102). Voi

myös olla, että rasismin kohtaaminen on niin ahdistavaa, että Markus pyrkii välttämään sen ajattelua tai jopa kieltämään kokonaan sen olemassaolon (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150).

Yksi kaikissa haastatteluissa esiin tulleista rasismiin varautumisen muodoista oli juttelu lasten kanssa. Jokainen haastateltava kertoi keskustelewansa lastensa kanssa ja kokewansa tämän vastuukseenkin. He halusivat varmistaa, että lapset osaavat varautua kohtaamiinsa tilanteisiin ja ovat tarpeeksi valmistautuneita käsittelemään vaikeita aiheita elämässään.

Oon yrittäny puhua lapsille tasa-arvosta ja kertoa mistä esimerkiksi ihonväri tulee, miks jollain on tummempi iho tai ruskeet silmät tai muuta. Oon puhunu siitä et kaikki on erilaisia, mut kaikissa on myös paljon samaa. -- Kylhän sitä toivois että näistä asioista voitais puhua lasten kanssa siel päiväkodissakin. Ei ne lapset aattele niin monimutkasesti, pahinta on ku vältellään puhumasta vaikka väreistä, ihonväreistä... sillen lapsi saattaa keksiä ite jonku selityksen tai pahimmas tapaukses joku urpo opettaa sille jotain ihan väärää. (Noora)

Lähinnä se mmm... niinku itsensä arvostaminen ja se et lapsi tuntis itsensä tärkeeks, ne on niitä mihin oon yrittäny panostaa. Et eniten mua pelottaa toiset lapset, ei niinkään aikuiset, et mitä ne puhuu ja kuinka paljon niillä toisten lasten sanomisilla ja mielipiteillä on vaikutusta mun lapseen. Et ku kyl sen huomaa et lapsi vertaa itteensä tosi paljon kavereihin. (Markus)

En ole puhunut hirveästi mutta huomaa, että pitäisi puhua enemmän ja valmistaa heitä, että osaavat toimia oikein muita kohtaan ja jos heitä kohtaan toimitaan väärin. (Eeva)

Kyllä mä puhun, joo. Et ihan just siitä, että mitä pitää tehdä, jos niinku kuulee jotain tiettyjä kommentteja esimerkiksi. (Anna)

Tulokset lasten kanssa keskustelun merkityksestä ovat samankaltaisia kuin Laynen (2016, s. 62) tutkimustulokset. Kaikki haastateltavat kertoivat miettivänsä rasismiin liittyviä asioita usein. Huoli etenkin omista lapsista oli suuri.

Kyl mä aika usein (mietin). Koska näitä asioita ei mun mielest, tää kaikki, täl on niin pitkä historia mun mielestä ja sitä ei opeteta koulussa. Just joku tummaihosten historia, kaikki tämmöset jutut, mistä ne tulee. Nii mä koen, että mä oon itte vastuussa Tonin (nimi muutettu) vanhempana itte opettaa sit sille mistä nää tulee ja niitä juttuja. Ja niinku kouluttaa sitä niinkun kuitenkin sit siitä niinkun toisesta historiasta mikä siinä sit niinku kuitenkin on. (Anna)

Kyl niinku aina tommosissa, niinku uusissa paikoissa, nii, nii, se on aina semmonen niinku (huokaa) juttu... tai jos niinku, nytkin ku meijän eskari sit menee

kouluun ni olis kyl niinku tarkoitus niinku yrittää et hän pääsis niinku semmoseen kouluun mis on niinku paljon muunki niinku maalasta porukkaa ja ruskeita suomalaisia ja muuta, et ei oo niinku ainut, joka erottuu sieltä joukosta. (Heidi)

Jos miettii, kuinka monta tuhatta valintaa ihminen tekee päivässä ihan tiedostamattaankin... ni kyllä mä varmaan mietin useammin, ku luulee. – Kyl sitä miettii et ku lapsi menee kouluun ni haluis kyl et se menis international schooliin ettei tarttis aina miettii et onks ainoo. – Kylhän sen muistaa ite et kouluissa ku tehtiin niit pienryhmätyöskentelyjä ni aina olit se ainoo erinäkönen... et etenkin niis pienemissä ryhmissä se korostu. Et vaikka siin koulussa oiski muitaki (ei-valkoisia) ni ne on niin ripoteltuina eri luokka-asteille. (Markus)

Rasististen tekojen kohteena oleminen voi johtaa vähemmistöstressiin eli krooniseen stressitilaan, jota rodullistettu henkilö joutuu työstämään ja kantamaan normaalin elämän kuormituksen lisäksi. Tämän lisäksi myös omien lasten rasismikokemuksiin varautuminen kuormittaa vanhempien mielenterveyttä ja hyvinvointia. (Laukkanen, 2021, s. 13.)

6.2.2 Varhaiskasvattajien jäätyminen ja rasismiin puuttuminen

Varhaiskasvatuksessa tekemiäni havaintojen ja varhaiskasvattajien haastattelujen pohjalta kävi ilmi, että rasismiin reagoitiin varhaiskasvatuksessa ennen kaikkea ennakkoiden. Varhaiskasvattajat kertoivat, että vaaditut yhdenvertaisuussuunnitelmat on laadittu. Samalla kävi ilmi, että niiden toteutumista ei seurata eikä heillä ole suunnitelmaa siitä, kuinka seuranta järjestetään. Näin ollen on suuri riski, että suunnitelmat jäävät vain kirjauksien tasolle, eivätkä siirry käytäntöön. Tulevaisuudessa on kuitenkin mahdollista, että yhdenvertaisuussuunnitelmaa ei enää lainkaan laadita. Laki varhaiskasvatuksen toimipaikkakohtaisten yhdenvertaisuussuunnitelmien laatimisesta (Eduskunta, 2024) ei enää vuoden 2025 alusta ole ollut voimassa (Eduskunta, 2025).

Varhaiskasvattajat korostivat rasismin ennaltaehkäisyssä myös sitä koskevien keskustelujen merkitystä. Tässä korostui myös johdon rooli, sillä johdon katsottiin voivan parhaiten kantaa vastuuta siitä, että rasismista käydään keskustelua. Mikäli keskustelut jäävät vain varhaiskasvattajien kontolle, rasismin käsittely on täysin riippuvaista siitä, keitä työyhteisössä työskentelee. Tekemiäni havaintojen

mukaan varhaiskasvattajien suhtautuminen rasismiin vaikutti olevan erilaista riippuen siitä, keneen rasismi kohdistui tai kuinka rasismi ilmeni: joissain tilanteissa varhaiskasvattajat jäätivät, kun taas toisissa tilanteissa he puuttuivat niihin.

Jäätyminen

Varhaiskasvattajat saattoivat kertoa toisilleen monella tapaa rassistisiakin vitsejä ymmärtämättä, millaisen mallin he lapsille välittävät. Kertaakaan varhaiskasvattajat eivät puuttuneet toistensa käytökseen, vaan he pysyivät vaii, ehkä naurahivat tai pyörittelivät silmiään. Varsin yleistä oli ikään kuin kuitata rasismien tuoma epä mukavuus sutkauttamalla ”olen rasisti”. Havaitsemieni tilanteiden pohjalta tulkitseen, että omien työkaverien rassistiseen käytökseen on hyvin vaikea puuttua – erityisesti tilanteissa, joissa rassistiset kommentit on heitetty ikään kuin vitsillä. Yksi varhaiskasvattajista kertoikin, ettei halua olla ilonpilaaaja tai ottaa asioita liian vakavasti työyhteisössään. Rasismiin reagoiminen on myös hankalaa, jos sitä ei tunnusteta, tai jos teon motiivit on vaikea todentaa rassistisiksi. Useimmiten rassistisia kommentteja sanovat kuulijalle ennestään tutut ja tärkeät, valkoiseen enemmistöön kuuluvat henkilöt, jotka eivät itse ymmärrä loukkaavansa (Koskinen, 2014, s. 103).

Puuttuminen

Varhaiskasvattajat kertoivat, että rasismiin puututaan, ja että he ovat olleet yhteydessä lasten vanhempiin tilanteissa, joissa lapsen käytös on ollut rassistista. Rasismien kohteeksi joutuneen lapsen vanhempiin ei kuitenkaan olla oltu yhteydessä yhtä usein kuin toisen osapuolen vanhempiin. Tässäkin yhteydessä varhaiskasvattajat kertoivat tekevänsä jatkuvasti ennakoivaa työtä rasismien kitkemiseksi. Näistä antirasistisista työtavoista kerron enemmän antirasistista varhaiskasvatusta koskevassa luvussa (luku 6.3).

Jos lasten toiminnassa on havaittu rasismiin viittaavaa käytöstä, kuten poissulkemista tai nimittelyä, varhaiskasvattajat kertoivat ottaneensa asian käsittelyyn koko ryhmän kanssa. Tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että yhteisessä piirissä aihepiiriä on käsitelty yleisellä tasolla niin, että yksittäisiä lapsia tai tilanteita ei ole tuotu esiin. Pohdinta lasten kanssa on kohdistunut myös siihen, kuinka

erilaisissa tilanteissa tulisi käyttäytyä. Rasismin ja yhdenvertaisuuden käsittely yhteisesti on perusteltua, koska rasismissa ei ole kyse vain yksittäisistä tilanteista vaan tätä laajemmasta ilmiöstä (Alemanji, 2016, s. 63; Kendi, 2019).

6.3 Kohti antirasistista varhaiskasvatusta

Seuraavaksi tarkastelen sitä, kuinka antirasismi toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa. Antirasistinen toiminta ja sen kehittäminen vaativat rasismitietoutta (Alemanji, 2016; 2021). Varhaiskasvatuksen asiakkaat pitivät erittäin tärkeänä sitä, että henkilökuntaa koulutettaisiin rasismiin ja antirasismiin liittyen. Tutkielmaan osallistuvissa varhaiskasvatusyksiköissä oli ollut antirasismikoulutusta koko henkilöstölle. Antirasismi näkyi joissain ryhmissä enemmän kuin toisissa.

Molemmissa yksiköissä sekä työntekijät että asiakkaat olivat monista eri synnyinmaista, rodullistettuja ja valkoisia. Lisäksi he puhuivat monia eri äidinkieliä ja kuuluivat eri uskontokuntiin. Joissakin ryhmissä näitä seikkoja oli monella tavoin otettu huomioon. Ryhmätiloissa oli esillä kaikkien ryhmäläisten kotikielillä esimerkiksi tervehdyksiä tai muita tärkeitä sanoja, kuten kiitos ja ystävä. Oman kielen läsnäolo voi tuoda lapselle arvostetuksi tulemisen tunteen (Piippo & Lankinen, 2023). Vanhempia oli osallistettu, kun lasten perheistä oli koottu kuvia ja pieniä esittelyjä ryhmätilan seinälle. Ryhmätiloista löytyi myös ihmisten moninaisuutta ilmentäviä kirjoja, kuten ”Puolikas”, joka kertoo paikkansa löytämisestä ja erilaisuuden samanlaisuudesta. Lisäksi oli leluja, kuten valkoisia ja ruskeita nukkeja, eri värisiä Dublo-hahmoja ja kotileikistä löytyi muun muassa syömäpuikot haaran lisäksi. (ks. Derman-Sparks & Ramsey, 2005.)

Tutkielmassani käytän kaikista varhaiskasvatuksen työntekijöistä yhteisnimitystä varhaiskasvattaja, mutta seuraavaa aihetta tarkastellessani teen poikkeuksen ja jaan työntekijät opettajiin ja avustajiin, sillä tässä kontekstissa tehtävänimikkeellä on merkitystä. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat suurimmaksi osaksi valkoisia. Antirasismia olisi, että varhaiskasvatuksen opettajien ulkoiset piirteet olisivat vaihtelevampia. (ks. Alemanji, 2024, s. 62). Huomattava määrä avustajista oli rodullistettuja ja pukeutui hijabiin. Säikähdin, että itsekkin aloin nopeasti ajatella, että hijabia käyttävän työntekijän täytyi olla avustaja. Samaan tapaan myös lapset

havainnoivat ympäristöään ja ihmisiä siellä sekä etsivät samaistumis pintaa (Boutte, 2008; Essed, 1996, s. 64).

Aamupiireillä oli selkeä struktuuri ja niissä tehtiin asioita, jotka toistuivat päivittäin. Käytiin läpi ainakin viikonpäivä, kuukausi, vuodenaika ja vallitseva säätila. Tällainen toisto ja tuttuus tuovat turvallisuuden tunnetta lapsille, ne helpottavat ennakointia, ymmärtämistä ja osallistumista (Savijärvi, 2011, s. 72). Aamupiireissä laulettiin paljon lauluja, käytettiin kuvatukia ja kerrottiin konkreettisia esimerkkejä. Lisäksi hyödynnettiin digitaalisia materiaaleja, kuten Lukulumoa ja Kielinuppua. Muutama varhaiskasvattaja käytti aamupiirissä suomen kielen rinnalla englantia, jotta suomea vielä puhumattomatkin lapset ymmärtäisivät mistä on kyse. Esimerkiksi nimet käytiin vuoron perään läpi niin, että varhaiskasvattaja kysyi ”what’s your name?” ja lapsi kertoi nimensä. Tämä vaikutti toimivalta ratkaisulta, sillä näin jokainen lapsi tuli henkilökohtaisesti kohdatuksi sekä pääsi osallistumaan toimintaan matalalla kynnyksellä. Joitakin yksittäisiä avainsanoja käännettiin myös. (ks. Savijärvi, 2011, s. 73.) Joillakin lapsilla oli käytössä kuvatukia muun muassa ruokailun yhteydessä. Havaittiin myös tilanteen, jossa lapsen vieruskaverikin oli oppinut käyttämään kuvatukia ja pystyi niiden avulla kommunikoimaan lapsen kanssa, jonka kanssa yhteistä kieltä ei ollut. Kahden tai useamman kielen käytön rinnakkain, limittäiskieleilyn, on osoitettu olevan tärkeä käytäntö, jossa ryhmän moninaisuus ja erilaiset identiteetit otetaan huomioon (Riitaoja & Piippo, 2023, s. 355).

Varhaiskasvatusryhmät tekivät retkiä lähiympäristöön, muun muassa kirjastoon. Lapset saivat kirjastossa valita kukin oman kirjan. Tiettyt lapset hakeutuivat englanninkielisten kirjojen pariin ja niitäkin lainattiin, tottakai, kertoi varhaiskasvattaja. Varhaiskasvattajat toivat ilmi, että pyrkimys on myös aika ajoin etsiä samaa kirjaa eri kielillä, jotta he voivat lukea lapsille vieraalla kielellä ja suomentaa käännöksellä. Varhaiskasvattaja harmitteli, ettei osaa lukea arabiaa. Varhaiskasvattaja voi tukea monikielisyyttä, vaikka ei itse osaisi kaikkia monikielisen ryhmänsä kieliiä – tärkeintä on kielten yhdenvertainen kohtelu, ennakkoluulottomuus ja tieto monikielisyyttä tukevista käytänteistä (Repo ym. 2023, s. 290).

6.3.1 Koulutuksen merkitys

Kaikki haastateltavat toivoivat lisää antirasistista koulutusta kaikille, myös varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Koulutuksen toivottiin lisäävän ymmärrystä ja tietoisuutta rasismista. He toivoivat myös, että rasismia kohtaavien kokemukset otettaisiin tosissaan eikä vähäteltäisi niiden aiheuttamaa häpeää, ahdistusta, mielipahaa ja toiseuden kokemusta.

Toivoisin et ihmiset kouluttais tai niinku lukis enemmän tästä aiheesta, et niinkun oppisivat ja et ei olis niitä ennakkoluuloja ja et sais enemmän sit sitä tietoo. -- Toivoisin et ihmiset lukis enemmän aiheesta ni siten ehkä vältyttäis tietyiltä jutuilta, väärinkäsityksiltä ja turhilta kommenteilta. (Anna)

No ei varmaan muuta, ku et toivoo et ois enemmän noista antirasismista ja mikroaggressioista koulutusta noilla kouluun ja päiväkotimaailmaan. -- Enemmän sais olla niinku näin et kuunnellaan oikeesti sitä lasta ja kuunnellaan sitä lapsen vanhempaa eikä sit yritetä vaikka sanoo et koska mä olen tän alan ammattilainen, eikä se asia mennyt näin tai muuta että, enemmän kunnioitettais sitä kokemusasiatuntijuutta eikä sitä niin sanottuu niinku akateemista asiantuntijuutta koska ei, ei, vaik sä kuinka luet jotain asiaa ni sä et voi tietää ennenku sä oot sen ite kokenu. (huokaa) et ehkä se. (Heidi)

Ei-valkoisille ihmisille rasismi on jokapäiväistä, kun taas valkoisille rasismi voi olla jopa näkymätöntä (Alemanji, 2024, s. 52). Nykyiset suomalaiset varhaiskasvattajien ja luokanopettajien koulutukset eivät sisällä riittävästi rasismitietoutta (Layne & Alemanji, 2015, s. 192). Rasisminvastaisessa opetuksessa tavoitteena on rodullisen yhdenvertaisuuden tuottaminen ja rasismia purkavan opetuksen kehittäminen. Tämä tapahtuu arvioimalla ja kyseenalaistamalla opetukseen liittyviä käytäntöjä, ajatusmalleja, rasistisia rakenteita ja politiikkaa. (Alemanji, 2021, s. 207–208.)

Tutkielmaani osallistuneissa yksiköissä oli annettu antirasismikoulutusta koko henkilöstölle. Varhaiskasvattajat arvostivat koulutusta, mutta olivat kuitenkin sitä mieltä, että koulutus ei ollut sisältänyt riittävästi konkretiaa. Antirasismiin lisäksi ainakin inkluusio ja osallisuus olivat olleet aiheina yksiköiden talonpalavereissa, joissa jokaisesta ryhmästä on ollut edustaja paikalla. Moni varhaiskasvattaja piti hyvänä asiana, että rasismia tutkitaan. He kertoivat, että tuloni yksikköön herätti heitä ajattelemaan rasismia ja antirasismia aktiivisemmin muun muassa niin, että

he alkoivat kiinnittää huomiota oppimisympäristöön ja sen puutteisiin moninaisuuden näkökulmasta. Osa varhaiskasvattajista totesi, ettei normaalisti juurikaan ajattele rasismia. Todennäköisesti henkilö, joka ei ajattele rasismia, ei ole myöskään sen kohteena. Ei-valkoisille ihmisille rasismi on jokapäiväistä, kun taas valkoisille rasismi voi olla jopa näkymätöntä (Alemanji, 2024, s. 52). Jos rasismista ja antirasismista ei puhuta eikä koulutuksia järjestetä, joidenkin ihmisten ymmärrys niistä voi pahimmassa tapauksessa jäädä hyvin heikoksi.

Yksi varhaiskasvattaja puhui omista etuoikeuksistaan ja siitä, kuinka hänen on mahdotonta täysin ymmärtää vähemmistöön kuuluvia, sillä hän on itse kuulunut aina enemmistöön valkoisena, kristittyinä, keskiluokkaisena ja heterona cisnaisena. Varhaiskasvattajalla oli suuri halu ymmärtää ja toimia antirasistisesti. Varhaiskasvattaja tunnisti omia etuoikeuksiaan, kuten valkoisuutensa. Usein valkoisuus on norminmukaista ja näkymätöntä, minkä seurauksena suurimmalla osalla valkoisista ihmisistä jää havaitsematta myös heidän etuoikeutettu asemansa (Alemanji, 2021, s. 213; Puuronen, 2011, s. 30). Matias ja Mackey (2016) pitävät antirasistisen toiminnan edellytyksenä valkoisen etuoikeuden ja vallan tunnustamista. Erityisen tärkeitä ovat he, jotka tunnustavat rasisminvastaisen työn aiheuttaman emotionaalisen epämukavuuden, mutta toimivat silti antirasismien keinoin (Matias & Mackey, 2016).

Varhaiskasvattajat pitivät yhdenvertaisuutta ja tasapuolisuutta tärkeinä. Ryhmäytymiseen keskityttiin ja leikkipareja sekä pienryhmiä vaihdeltiin. Vaikka lapsen yksilöllisiä tarpeita korostetaan varhaiskasvatussuunnitelmassa, käytännön työssä aktualisoituu tasapuolisen huomion periaate (ks. Eerola-Pennanen, 2013, s. 40–41). Varhaiskasvatuksessakin antirasistisen toiminnan tavoitteena tulisi olla rodullisen yhdenvertaisuuden tuottaminen ja rasismia purkavan opetuksen kehittäminen. Tämä on mahdollista arvioimalla ja kyseenalaistamalla opetukseen liittyviä käytäntöjä, ajatusmalleja, rasistisia rakenteita ja politiikkaa. (Alemanji, 2021, s. 207–208.) Nykyinen suomalainen varhaiskasvattajien koulutus ei kuitenkaan vielä sisällä riittävästi rasismitietoutta (Layne & Alemanji, 2015, s. 192). Yhdenvertaisuusvaltuutetun (2025b) tuoreen selvityksen mukaan, varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseen liittyvää

osaamista on tarve vahvistaa. Koulutukset tulisi kohdistaa kaikille varhaiskasvatuksen ammattiryhmille, myös pakollisina täydennyskoulutuksina. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2025b, s. 5, 38–39.)

6.3.2 Resurssien vaikutus

Varhaiskasvatuksen asiakkaat toivoivat henkilökunnalle koulutusta rasismiin ja antirasismiin liittyen, minkä lisäksi he nostivat siihen tarvittavien resurssien tärkeyden esiin. Tarvittavia resursseja ei kuitenkaan eritelty. Resurssien vaikutus kuitenkin korostui havainnointiaineistossa. Varhaiskasvatuksen arki oli erittäin intensiivistä. Varhaiskasvattajien kuormitus ja kiire korostuivat molemmissa yksiköissä. Kahden viikon havainnointijakson aikana oli vain yksi päivä, jolloin ryhmien omat varhaiskasvattajat olivat kaikki paikalla. Lähes jokaisena päivänä ryhmässä siis työskenteli sijainen tai työntekijöitä oli tavallista pienempi määrä. Ryhmistä puuttui myös avustajia, mutta se ei näy tilastoissa, sillä varhaiskasvatuksen avustaja ei ole kasvatusvastuullinen, eikä heitä tämän vuoksi oteta laskennallisesti mukaan henkilöstömitoitukseen (Eduskunta, 2018). Yhdenkin avustajan puuttuminen vaikutti kuitenkin konkreettisesti ryhmän toimintaan. Tämä taas johti lähes päivittäin suunnitelmien muutoksiin. Varhaiskasvattajat kertoivat, että aikaisempina toimintakausina vaihtuvuus on ollut todella suurta ja se on ollut rankkaa. Varhaiskasvattaja vastaa yhä suuremmasta lapsimäärästä resurssien puutteen vuoksi (ks. Kangas ym., 2022) ja joutuu näin ollen tinkimään yksilöllisestä kohtaamisesta ja rodullistettujen lasten tilanteiden huomioimisesta. Yhtä lailla Riitaojan (2013, s. 196–197) tutkimuksessa nousi esiin, että usein monikulttuurisen lapsen ajateltiin olevan sellainen, joka kulttuurinsa ja uskontonsa vuoksi vaatii jotakin erityistä normaaliin lapseen verrattuna. Joskus pahimmillaan monikulttuurisuus tai moninaisuus laitetaan varhaiskasvatuksen haastavan tilanteen syntypukeiksi. (Ahmed & Eid, 2018, s. 91.)

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ, 2024, s. 21) teettämän selvityksen mukaan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika eli sak-työaika ei useinkaan toteudu sopimusmääräysten mukaisesti. Antirasistisen varhaiskasvatuksen suunnittelua vaikeuttaa paitsi suunnitteluajan toteutumisen vähäisyys, myös se, että lapsia

saapuu ja lähtee varhaiskasvatuksesta päivän aikana välillä yllättäenkin. Varhaiskasvattajien mukaan vanhemmat eivät aina ilmoita poissaoloista ollenkaan, eikä läsnäoloa toisaalta voida myöskään vaatia. Osa lapsista tarvitsee paljonkin tukea ja lapsen tuntemus on tietysti avainasemassa lasta tukeessa. Näin ollen sijaiset eivät lähtökohtaisesti olleet näiden muita enemmän tukea tarvitsevien lasten apuna kuin paperilla, vaan ryhmän vastuussa oleva varhaiskasvattaja otti tämän roolin. Toisinaan varhaiskasvattaja joutui jättämään muun ryhmän ja vetäytymään yhden lapsen kanssa erilliseen tilaan. Välillä lapset käyttäytyivät väkivaltaisesti varhaiskasvattajia kohtaan lyömällä, potkimalla tai sylkemällä. Lapset saattoivat kieltäytyä täysin toiminnasta tai lähtivät karkuun. Erityisesti siirtymätilanteet olivat haastavia. Varhaiskasvattajilla jäi taukoja ja ruokailuja pitämättä, kun he selvittelivät lasten asioita. Vaikka antirasistinen kasvatusta on kiistattoman tärkeää (Alemanji, 2021, s. 208), sen toteuttaminen ilman suunnittelu-aikaa ja riittävää varhaiskasvattajien määrää vaikuttaa lähes mahdottomalta.

Varhaiskasvatuksen arjen kiireellisyyttä ja resurssien puutetta vasten ei liene yllättävää, että jotkut varhaiskasvattajat vaikuttivat hyvin väsyneiltä, vaikeivat sitä sanoittaneetkaan. Sen seuraaminen sivusta, kykenemättä auttamaan heitä, tuntui todella raskaalta. Tutkijan roolin pitäminen oli monin paikoin haastavaa. Olisi usein tehnyt mieleni osallistua toimintaan ja sen ideointiin, lasten ohjaukseen tai materiaalien valmistukseen. Tutkittavien kanssa syntyvä vuorovaikutus sekä ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo määrittävät koko tutkimusprosessin kulkua ja siten myös tutkimuksen tuloksia (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018, s. 8; Lappalainen, 2007b, s. 10; Palmu, 2007, s. 14).

Varhaiskasvatusyksiköiden resursseja tarkastellessa kävi ilmi myös asiakasperheiden sosioekonomisen aseman merkitys. Yksiköiden välillä yksi selkeimmistä eroista vaikutti nimittäin olevan asiakasperheiden sosioekonominen tausta. Varrakkaat asiakkaat ja heidän ylläpitämä vanhempaintoimikunta mahdollistivat paljon erilaisia retkiä ja hankintoja lapsille. Yhtä lailla lasten varusteet olivat yleisellä tasolla kunnossa. Ryhmätiloista löytyi lisäksi paljon leluja ja opetusmateriaaliakin, jotka olivat peräisin lasten kotoa. Varhaiskasvattaja vertasi yksikköään ja saatuja etuja oman lapsensa varhaiskasvatusyksikköön ja totesi, että jos yhdenvertai-

suutta miettii, niin se ei kyllä toteudu eri yksiköiden välillä. Tämän vuoksi yhdenvertaisuutta edistettäessä kasvatuksen kentällä on kiinnitettävä huomiota myös esimerkiksi perheiden sosioekonomisen aseman ja alueiden segregatiokehityksen vaikutuksiin (ks. esim. Riitaoja, 2010; Oittinen ym., 2022).

7 Luotettavuus

Tutkijan eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus ovat erottamattomia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Tutkimuseettiset kysymykset ja hyvä tieteellinen käytäntö läpäisevät koko tutkielman aina tutkimustehtävän määrittelystä tulosten raportointiin saakka (Kuula 2011, s. 34; Kvale, 1996, s. 111). Eettisten kysymysten eteen joudutaan tutkimuksen joka vaiheessa. Aluksi tulee pohtia tutkimuksen tarkoitusta. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 19–20.) Pidän tutkimusaiheittani tärkeänä, sillä se tuo esiin aivan liian vähän käsitellyn sekä jopa yleisesti heikosti tiedostetun aihepiirin. Tässä tutkielmassa eettisesti merkittäviksi tekijöiksi nousevat erityisesti tutkittavien anonymiteetti, sensitiivisyys ja luottamus sekä tutkittavien vapaaehtoinen suostumus tutkielmaan. Anonymiteettisuoja nousee sensitiivisten ja arkaluontoisten aiheiden kohdalla tutkimuksen teossa erityisen tärkeäksi. Jotta tutkittavien oikeudet ja mahdollisuudet toteutuvat, tulee tutkimukseen osallistuvia informoida tutkimukseen ja sen toteutukseen liittyen relevantilla tavalla. (Kuula, 2011, s. 76–77, s. 90–93; Wiles, 2013, s. 27, 42.)

Teoriaosuuden muodostaminen alkoi tutustumalla tutkimusaiheittani koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Lukemistoa kertyi paljon ja ne koostuivat sekä suomen- että englanninkielisistä teoksista ja tutkimuksista. Lisäsin tietämystäni myös osallistumalla Yhteiset Lapsemme ry:n Rohkeasti ja reilusti kasvatustyössä: antirasistinen verkkokoulutus varhaiskasvattajille -koulutukseen sekä SOOL:n Antirasistinen työote -webinaariin ja Reunamo Education Research Oy:n seminaariin, jonka aiheena oli kulttuurinen moninaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Näiden lisäksi olen kuunnellut Ruskeat Tytöt Median podcast-sarjat: Parfyymien tuulahdus ja Kaikkien koulu? sekä MIKS PODI:n jaksot, joissa kaikissa käsitellään sitä, mitä merkitsee olla ei-valkoinen suomalainen Suomessa. Kouluttauduin myös Yhteiset Lapsemme ry:n antirasismia käsittelevän työpajan ohjaajaksi varhaiskasvatus- ja alakouluikäisille lapsille suunnattuihin työpajoihin. Lisäksi olen aiemmalta ammatiltani varhaiskasvatuksen opettaja.

Vertailin mahdollisia aineiston tuottamisen menetelmiä ja päädyin yksilohaastatteluihin sekä myöhemmin myös havainnointiin. Päädyin yksilohaastatteluihin, koska halusin tavoittaa haastateltavien ja heidän perheensä henkilökohtaisia kokemuksia rasismista sekä tunnistaa niitä keinoja, joilla he vastaavat kokemaansa

rasismiin. Kokemusasiantuntijuuden ääneen pääsyn merkitys on suuri (Puuronen, 2011, s. 32; Seikkula & Hortelano, 2021, s. 150). Halusin tuoda myös varhaiskasvattajien näkemykset, kokemukset ja toiminnan sekä varhaiskasvatusyksiköiden oppimisympäristöt mukaan tutkielmaan, jotta saisin monipuolisemman käsityksen rasismiin ja antirasismiin läsnäolosta varhaiskasvatuksen arjessa. Vaikka varhaiskasvatusyksiköt eivät olleet samoja, joista haastatteluihin osallistuneilla asiakkailla oli kokemuksia, yksiköissä tekemäni havainnot ja varhaiskasvattajien siellä esiin nostamat seikat osaltaan rikastuttavat aineistoa. Havainnoitavia yksiköitä oli kaksi, jotta tutkielmaan osallistuvien anonymiteetti säilyisi varmemmin.

Tutkielman yleistettävyyttä arvioitaessa on kuitenkin huomioitava, että haastatteluvien lukumäärä oli pieni (5). Etnografisia piirteitä sisältävän havainnointiaineiston tuottamiseen osallistui 19 varhaiskasvattajaa, kahdesta eri varhaiskasvatusyksiköstä. Molemmissa yksiköissä oli perehdytty antirasismiin erilaisten koulutusten, palaverien sekä henkilökohtaisen kiinnostuksenkin myötä. Se, että juuri ne yksiköt, joihin pääsin toteuttamaan tutkielmaa, olivat käyneet rasismiin ja antirasismiin liittyviä koulutuksia, todennäköisesti vaikutti saamiini tuloksiin. Tutkielmani tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne tarjoavat keskustelunavauksia varhaiskasvatuksen rasismia ja antirasismia koskevaan keskusteluun.

On otettava huomioon myös se, että kaikissa haastattelemissani perheissä mies on rodullistettu, millä voi olla vaikutusta perheiden kohtaamaan rasismiin. Ei voida siis suoraan vetää johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, oltiinko varhaiskasvatuksesta useimmiten yhteydessä äitiin nimenomaan isän ei-valkoisuuden vuoksi, vai onko äitiin yhteydenottaminen yleisesti käytössä oleva toimintatapa. Oli syy kumpi tahansa, käytäntöä ja sen merkitystä olisi syytä tarkastella.

Tutkielman luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että havainnointiaineisto tuotettiin vuoden vaihteen jälkeen, kevätkauden aluksi. Tällöin varhaiskasvatusryhmiin tulee usein uusia asiakkaita, minkä lisäksi varhaiskasvattajat olivat osittain vaihtuneet eikä kaikkiin työtehtäviin oltu saatu vielä palkattua tekijöitä, jolloin sijaisten määrä kasvoi entisestään. On myös todennäköistä, että varhaiskasvattajien toimintaan sekä oppimisympäristöihin vaikutti tieto tutkielmani aiheesta ja ajankohdasta. Vaikka sillä, että varhaiskasvattajat tiesivät tutkielmani

aiheen, on todennäköisesti vaikutusta tutkielmani tuloksiin, tutkittavien huolellinen informointi on aina erittäin tärkeää (Eskola & Suoranta, 2014, s. 56; Tiittula, 2014, s. 444–445).

Harkitsin ensin ystäväpiiristäni löytyvien haastatteluun sopivien henkilöiden kutsumista mukaan tutkielmaani, mutta päädyin lopulta etsimään haastateltavat itselleni tuntemattomista henkilöistä, jotta saisin minimoitua omien ennako-oletusteni vaikutuksen tulosten tulkintaan. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, että laadullinen tutkimus on aina subjektiivista ja tulkinnat tutkijan tekemiä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211). Koin, että on parempi, etten tiedä haastateltavien henkilöiden lasten varhaiskasvatusyksiköitä tai mitään muutaakaan haastateltaviin liittyvää kuin mitä he itse minulle kertovat. Näin keskityin analysoimaan heidän kokemuksiaan ilman, että muutoin kertyneet tiedot mahdollisesti vaikuttaisivat tulkintaani. Havainnointiaineiston keräsin niistä kahdesta varhaiskasvatusyksiköstä, joihin sain pääsyn mennä. Pidin kuitenkin tärkeänä alusta saakka lupia hakiesani, etteivät varhaiskasvatusyksiköt olleet itselleni tuttuja – en ollut koskaan käynyt kummassakaan aikaisemmin. Näin ollen ei ollut mahdollista, että aikaisemmat kokemukseni tutkielmaan osallistuvista yksiköistä näkyisivät tutkielmassani. Minun oli myös helpompi ottaa tutkijan rooli, sillä se on ainut rooli, jolla minut yksiköissä on vastaanotettu.

Jo suunnitteluvaiheessa otin huomioon tutkielmaani koskevat eettiset kysymykset. Tutkijan vaikutus tutkimukseen tulee esiin jo suunnitteluvaiheessa, jolloin tutkija on jo tehnyt omia valintojaan. Sain haastateltavilta asiakkailta suostumuksen tutkielmaan osallistumiseen sekä videohaastattelun nauhoittamiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20, 146.) Yksi haastattelu jouduttiin lopulta pitämään ilman videokuvaa huonon verkkoyhteyden vuoksi. Kun olin purkanut tallenteet tekstitiedostoksi eli litteroinut ne, tallenteet tuhottiin. Haastateltavien anonymiteetti varmistettiin eli haastateltavien nimeä tai muita tunnistetietoja tai haastattelussa mainittujen henkilöiden tai paikkojen nimiä en kirjannut litteroinnissa ylös eikä niitä tuoda esiin myöskään muuten tutkielmassa. Otin huomioon, että aihe on haastateltaville todella henkilökohtainen ja suhtauduin kysymysten laatimiseen sekä haastattelutilanteeseen erityistä sensitiivisyyttä mielessä pitäen. Ennalta valitsemani teemat pitivät keskustelun tutkimusaiheessa, mutta auttoivat myös minua

välttämään ohjailevuutta kysymysten asetteluissa. Kerroin haastatteluiden aluksi lyhyesti omasta taustastani ja siitä, mikä sai minut tarttumaan tutkimusaiheeseen. Se, että omassa lähipiirissäni on rodullistettuja henkilöitä, on suurin tutkielmani alkuun laittanut voima.

Haastattelijan ja haastateltavien samankaltaiset elämäkokemukset ja identifioituminen samaan ryhmään voivat lisätä molemminpuolista ymmärrystä ja osataan rakentaa luottamuksellista haastattelijahaastateltava-suhdetta. Erityisesti rasismia ja sen tuottamia alistettuja ryhmiä käsittelevää tutkimusta voi hyödyttää se, että tutkija ja tutkittavat sijoittuvat samoin rasismien muokkaamissa yhteiskunnallisissa suhteissa. Jos sekä haastattelijat että haastateltavat kokevat keskusteltavat aiheet henkilökohtaisiksi ja sen myötä tärkeiksi, haastattelulla on hyvät lähtökohdat (Rastas, 2005b, s. 87–88).

Tutkielman havainnointiosuuteen niin ikään keräsin tutkimusluvut osallistujilta. Painotin tutkielmaan osallistumisen vapaaehtoisuutta ja erityisesti sitä, että osallistumisen voi perua koska tahansa. Korostin myös tietosuojapuolta ja vakuutin, ettei tutkielmaan osallistuvia yksiköitä tai henkilöiden nimiä mainita tutkielmassa. (Nikander & Zechner, 2006, s. 517–518.) Olen pyrkinyt kaikin tavoin varmistamaan, ettei tutkielmassa mukana olleille varhaiskasvatyksiköille tai henkilöille koidu harmia tutkielmaan osallistumisesta (ks. Oittinen, 2025, s. 35).

Tutkijan asema suhteessa tutkittavaan ilmiöön on tutkimuseettisyyden kannalta keskeistä. Tutkijan näkökulma ja tulkinnat saattavat olla yhteydessä hänen taustansa ja siten vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Kallinen ym., 2015, s. 146.) Se, että omassa lähipiirissäni on ei-valkoisia ihmisiä, vaikuttaa varmasti tulkintaani. Yhtä lailla se, että olen koulutukseltani varhaiskasvatuksenopettaja, vaikuttaa tulkintaani erityisesti havainnoinnin osalta. Havainnoitava kohde, varhaiskasvatus, on itselleni aiemman ammatin kautta tuttu. Näin ollen tunnen varhaiskasvatuksen kulttuuria ja ammattitermistöä, jolloin väärinkäsityksiltä oli mahdollisesti helpompi välttyä ja aineiston tuottaminen nopeutui. Toisaalta vaarana voivat olla myös oletukset ja joillekin asioille sokeutuminen. (Lappalainen, 2014, s. 416.) Olen kuitenkin pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen. Olen aktiivisesti tiedostanut oman asemani, asenteeni ja ennakkoluulon sekä yrittänyt

parhaani mukaan toimia siten, etteivät ne vaikuttaisi tutkielmaani liiaksi. Tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa mahdollisimman hyvin. Samaan aikaan on kuitenkin tiedostettava tutkijan vaikutus saatuun tietoon. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 189.) Tutkimus nojaa aina joiltakin osin tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin tai aikaisempaan tutkimukseen (Alasuutari, 2011, s. 253). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy myöntää, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja näin ollen hän on myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211).

Analyysissa eettiset kysymykset koskevat sitä, kuinka kriittisesti ja syvällisesti aineistot voidaan analysoida. Tutkijan tulee esittää niin varmaa ja todennettua tietoa kuin mahdollista. Luottamuksellisuus tulee taata raportoinnissa, sekä ottaa huomioon mahdolliset seuraukset, joita julkaistulla raportilla on niin tutkittaville kuin myös heitä koskeville ryhmille. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20.) Aineiston analyysia tehdessäni huomasin, että tutkimuskysymyksiini löytyi vastauksia useampien teemojen alta kuin alun perin ajattelin. Rastaa (2010, s. 78) mukaan monet haastatteluvastaukset voivatkin sijoittua useampaan luokkaan tai alaluokkaan. Tämän takia luokittelukriteerit vaihtuivat useampaan kertaan. Jokaisen aineistolle esittämäni kysymyksen jälkeen luin aineistoni alusta loppuun ja etsin vastauksia sellaisistakin kohdista, joissa ei suoraan ollut kysytty nimenomaisesta aiheesta. Tämä auttoi minua tutustumaan aineistooni perin pohjin. Ruusuvuori ym. (2010, s. 11–12) muistuttavatkin, että pelkkä luokittelu ei tarkoita aineiston analysointia, vaan tukee pikemminkin kerätyn materiaalin tuntemista. Aineisto taas on opittava tuntemaan, jotta voidaan päästä dialogiin sen kanssa (Ruusuvuori ym., 2010, s. 13).

Uskottavuus on keskeinen käsite tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Haastattelusitaatit lisäävät tutkielmani uskottavuutta. Aineistokatkelmat voivat lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä lukija voi niiden avulla hyväksyä tai riitauttaa tehdyn tulkinnan. Luotettavuutta lisää, jos tehdyt tulkinnot saavat tukea aiemmista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta, 2014, s. 213–214, 218.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validius tarkoittaa kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten

ja tulkintojen yhteensopivuutta (Hirsjärvi ym., 2010, s. 232). Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Olen pyrkinyt kertomaan tutkielman vaiheista mahdollisimman tarkasti.

8 Pohdintaa

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää, miten rasismi on läsnä varhaiskasvatuksessa ja miten siihen reagoidaan. Lisäksi selvitettiin, miten antirasismi toteutuu varhaiskasvatuksessa. Tutkielman aineisto tuotettiin kahdella eri menetelmällä. Varhaiskasvatuksen asiakkaiden kokemuksia keräsin teemahaastatteluin ja varhaiskasvattajia sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä tutkin etnografisia piirteitä omaavan havainnoinnin keinoin. Tutkielmaan osallistui viisi varhaiskasvatuksen asiakasta eri puolilta Suomea, sekä 19 varhaiskasvattajaa kahdesta pääkaupunkiseudun varhaiskasvatussyksiköstä.

Tutkielman tulokset osoittivat, että rasismia esiintyy varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen asiakkaina perheet kertoivat kohdanneensa erityisesti rodullistettuihin kohdennettuja mikroaggressioita, tarkemmin mikromitätöintejä ja mikroloukkauksia. Mikrohyökkäyksiäkin oli koettu, mutta huomattavasti vähemmän. Varhaiskasvatuksen arkea havainnoidessani rasismi näyttäytyi niin ikään usein tahattomina mikromitätöinteinä ja mikroloukkauksina. Ei-valkoisten henkilöiden suomen kielen taitoa epäiltiin ja lapsilla oletettiin olevan tietynlaisia taitoja tai luonteenpiirteitä heidän ulkoisten piirteiden tai oletetun kulttuurin seurauksena. Tällainen ihmisten lokeroiminen ulkoisten piirteiden kautta on yleistä (Juva, 2019, s. 55) ja sillä luodaan valheellinen ja kapea illuusio homogeenisestä ryhmästä (Paa-vola & Pesonen, 2021, s. 10). Tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten havain-toja siitä, että varhaiskasvatuksessa vallitsee valkonormatiivisuus, joka valkoisille henkilöille on usein näkymätöntä ja sen seurauksena heiltä jää havaitsematta myös heidän etuoikeutettu asemansa (Alemanji, 2024, s. 52).

Tutkielman tulosten mukaan se, kuinka varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan rasismiin reagoidaan, vaihteli. Jotkut varhaiskasvatuksen asiakkaat kertoivat puuttuvansa rasismiin välittömästi ja tuoneensa esiin, ettei kyseinen käytös ole hyväksyttävää. Jotkut taas totesivat hämmentyneensä näissä tilanteissa, eivätkä osanneet reagoida muuten kuin reagoimattomuudella. Varhaiskasvatuksen arjessa havaintojeni mukaan rasismiin reagoitiin ennen kaikkea ennakkoiden. Varhaiskasvattajien suhtautuminen rasismiin vaikutti olevan erilaista riippuen siitä, keneen rasismi kohdistui ja kuinka rasismi ilmeni: useimmiten omaan tai työka-vereiden rasistisuuteen ei reagoitu, kun taas lasten välisiin tapauksiin puututtiin.

Alemanjin ja Dervinin (2016) mukaan rasismia ei tulisi pyrkiä ymmärtämään individualistisesta näkökulmasta, vaan painottaa vallan havaitsemista ja siihen keskittymistä, kuinka valta systemaattisesti uudelleen tuottaa näitä rakenteita. Rasismi usein esitetään niin, että se näyttäytyy yksittäistapauksina. Tällainen esitystapa on kuitenkin pulmallinen, sillä se epäpolitisoi ja piilottaa rakenteellisen rasismin. (Seikkula, 2019.) Rasismiksi katsotaankin usein yksilöiden asenteet ja toiminta, eikä rakenteellisen rasismin tasolla ilmentyneistä alistussuhteista juuri keskustella (Juva, 2019, s. 52; Riitaoja, 2013, s. 170). Rasismia ei kuitenkaan voi vastustaa kiinnittämällä huomiota vain rasistisesti toimiviin yksilöihin. Rasismia koettiin olevan ennen kaikkea toisissa ryhmissä tai yksiköissä. Näin tulokset osaltaan tukivat aiemmin tehtyä havaintoa siitä, miten rasismista rakennetaan helposti diskurssi, joka toteutuu vain itsemme ulkopuolella (Alemanji & Dervin, 2016, s. 207).

Tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen asiakkaista osa kertoi ajattelevansa, että rasismiin puuttuminen johtaa vain suurempaan harmiin, tai he halusivat suojella tekijää eivätkä halunneet aiheuttaa hänelle mielipahaa tai hankalaa oloa. Usein rasismia kohdataan niin yllättävissäkin tilanteissa, ettei siihen yksinkertaisesti ehditä puuttua (ks. Koskinen, 2014, s. 102). Välillä omat kokemukset saatetaan myös kyseenalaistaa. On huolestuttavaa, jos ihmisen ainoaksi selviytymiskeinoksi jää se, että hän alkaa itse uskoa ympäristön rasististen ajatusten olevan oikeita. Kokemusasiantuntijuutta ei tulisi koskaan väheksyä myöskään varhaiskasvatuksen kontekstissa. Rasismin läsnäolo nähdään ja koetaan eri tavalla riippuen siitä, onko ihminen itse rodullistettu vai ei. Tästä syystä rasismin kohteiksi joutuneilla ei-valkoisilla ihmisillä on sellaista tietoa, jota valkoiseen valtaväestöön kuuluvalla ei voi olla (Puuronen, 2011, s. 32). Rasismin kohteeksi joutuneiden kokemuksia on siis tärkeä kuunnella (Seikkula & Hortelano, 2021, s. 150). Tutkielmani tulososiossa on paljon haastattelusitaatteja, sillä ne kuvaavat haastateltavien kokemuksia parhaiten. Kaikille lapsille tulisi myös varhaiskasvatuksessa opettaa itsensä ja muiden kunnioittamista ja yhdenvertaisuutta sekä keskustella siitä, kuinka tulisi toimia eriarvoistavaa kohtelua kohdatessaan.

Tuloksista selviää, että varhaiskasvatuksen asiakkaat toivoivat henkilökunnalle koulutusta rasismiin ja antirasismiin liittyen. Lisäksi kävi ilmi, että antirasismikoulutuksista oli ollut hyötyä, sillä varhaiskasvattajat reflektoivat toimintaansa sekä korostivat moninaisuuden näkymisen tärkeyttä. Eroja kuitenkin oli siinä, kuinka moninaisuus oli konkreettisesti huomioitu. On tärkeää, että jokainen lapsi voi kokea olevansa arvostettu. Siksi ei ole yhdentekevää, kuinka varhaiskasvattajat puhuvat ja miltä varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä näyttää. Tämä tutkielma vahvistaa, että antirasistinen toiminta on välttämätöntä yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Alemanji, 2018; 2021; Alemanji & Seikkula 2018; Derman-Sparks & Ramsey, 2005). Tämä tapahtuu varhaiskasvatuksen rakenteita ja käytäntöjä arvioimalla ja kyseenalaistamalla. Tiedostaminen johtaa toimintaan ja toiminta johtaa muutokseen. Varhaiskasvatustyösköihin on tarvetta lisätä ymmärrystä ja järjestää täydennyskoulutusta antirasistisesta kasvatuksesta, sillä nykyinen suomalainen varhaiskasvattajien koulutus ei sisällä riittävästi rasismitietoutta. (Alemanji, 2021, s. 207–208, 213; Layne & Alemanji, 2015, s. 192.)

Osa varhaiskasvattajista totesi, ettei normaalisti juurikaan ajattele rasismia. Todennäköisesti henkilö, joka ei ajattele rasismia, ei ole myöskään sen kohteena. Ei-valkoisille ihmisille rasismi on pahimmillaan jokapäiväistä, kun taas valkoisille rasismi voi olla jopa näkymätöntä (Alemanji, 2024, s. 52). Jos rasismista ja antirasismista ei puhuta eikä koulutuksia järjestetä, joidenkin ihmisten ymmärrys niistä voi pahimmassa tapauksessa jäädä hyvin heikoksi. Useat varhaiskasvattajat kertoivat, kuinka tuloni yksikköön oli herättänyt heidät pohtimaan rasismia, ryhmänsä toimintatapoja ja materiaalien valkonormatiivisuutta sekä omia etuoikeuksiaan. Matias ja Mackey (2016) pitävät antirasistisen toiminnan edellytyksenä valkoisen etuoikeuden ja vallan tunnustamista. Erityisen tärkeitä ovat he, jotka tunnustavat rasisminvastaisen työn aiheuttaman emotionaalisen epämukavuuden, mutta toimivat silti antirasismilla keinoin (Matias & Mackey, 2016). Työntekijöiden vaihtuvuuden, kiireen ja resurssien puutteen koettiin vaikeuttavan antirasistisen toiminnan toteuttamista. Varhaiskasvattajille suunnatut antirasismikoulutukset ovat tärkeä alku, mutta niiden lisäksi on turvattava resurssit konkreettisten muutosten toteuttamiseksi.

Yhdenvertaisuusvaltuutetun vuosikertomuksessa 2023 julkaistut raportit alleviivaavat tarvetta ryhtyä välttämättömiin toimiin yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja rasismien kitkemiseksi (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2023, s. 30). Tästä huolimatta eduskunta hyväksyi lakiehdotuksen varhaiskasvatuksen toimipaikkakohtaisten yhdenvertaisuussuunnitelmien poistamiseksi vuodesta 2025 alkaen (Eduskunta, 2025). Rasismien kitkeminen kuitenkin edellyttää sen, että ammattilaiset tunnistavat ilmiön olemassaolon ja osaavat arvioida kriittisesti omia näkemyksiään ja ajatuksiaan ”normaalista”.

Rasismi on merkittävä yhteiskunnallinen ongelma Suomessa (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2023, s. 30). Rasismi ja siihen liittyvät ilmiöt ovat olleet paljon esillä viime vuosina. Black Lives Matter -mielenosoituksia on pidetty ympäri maailmaa sen jälkeen, kun Yhdysvalloissa valkoinen poliisi tappoi afroamerikkalaisen miehen toukokuussa 2020. Monet julkisuudesta tutut henkilöt, kuten Jani Toivola, Fatim Diarra sekä Sexmane (oikealta nimeltään Edward Maximilian Sene), ovat myös rikkoneet hiljaisuuden ja puhuvat avoimesti siitä, millaista on rasismi nykypäivän Suomessa. Euroopan unionin Perusoikeusvirasto toteutti vuonna 2022 maahanmuuttajia ja heidän jälkeläisiään koskevan kyselytutkimuksen. Tutkimuksesta selvisi, että rasismikokemukset ovat kasvussa ja lähes puolet afrikkalais-taustaisista on kokenut rasismia Suomessa. Vastaajat mainitsivat rasismien lisääntyneen kaikilla elämänaloilla. (European Union Agency for Fundamental Rights, 2024, s. 36, 39.) Yhdenvertaisuusvaltuutetun selvityksestä käy ilmi, että lähes viidesosa afrikkalaistaustaisista vastaajista on kokenut syrjintää jo varhaiskasvatuksessa (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2020).

On huolestuttavaa, että rasismi ja vihapuhe uhkaavat normalisoitua politiikassa. Tämä on ilmiö, joka vaikuttaa laaja-alaisesti koko yhteiskuntaan. Tutkimuksista tiedämme, että tapa, jolla käytämme kieltä – myös eri vähemmistöryhmistä – rakentaa, merkityksellistää, uusintaa ja muuttaa sosiaalista todellisuutta ympärillämme. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2023, s. 21.) Enemmistö (55 %) suomalaisista pitääkin rasismia suomalaisessa yhteiskunnassa vain vähäisenä ongelmana tai ei ongelmana lainkaan (EVA, 2024, s. 2). Usein rasismien olemassaolo saatetaan jopa kieltää tai siitä ei haluta puhua. Kieltämällä rasismi ei kuitenkaan katoa, sillä kuinka voisi puuttua sellaiseen, jota ei edes tunnista olevan olemassa.

Mikroaggressioilla voi olla tuhoisat seuraukset niiden kohteiksi joutuville. Siksi on tärkeää, että myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen kuuluvat henkilöt olisivat tietoisempia erilaisista epäsuorista ja usein tahattomista puheen sekä käyttäytymisen tavoista, joiden avulla ihmisiä luetaan suomalaisuuden sisä- ja ulkopuolelle (Souto ym., 2015, s. 142). Mikroaggressioista tietoiseksi tuleminen on siis myös tärkeä osa sitä prosessia, jonka avulla rasismitietoisuutta voitaisiin lisätä Suomessa.

Rasismi tulisi tunnistaa myös varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatuksessa kiusaamista, rasismia tai väkivaltaa ei hyväksytä missään muodossa eikä keneltäkään (Opetushallitus, 2022, s. 22). Se, että rasismia ei hyväksytä, ei ole riittävä teko. Itse asiassa se ei välttämättä ole teko laisinkaan. Varhaiskasvattajilta tulee vaatia aktiivista toimintaa rassistien toimintatapojen ja rakenteiden tunnistamiseksi ja purkamiseksi osana kasvatustyötään. Antirasismien ja antirasistisen työtteen tulisi kuulua varhaiskasvatussuunnitelmiin (ks. Derman-Sparks, 2008). Pelkkä antirasismi-sanon lisääminen teksteihin ei yksin poista rasismia varhaiskasvatuksesta, mutta se velvoittaa henkilöstön ottamaan käsitteestä selvää ja toimimaan sen mukaisesti. Käsitteen lisääminen valtakunnalliseen asiakirjaan ei ole nopea tai yksinkertainen prosessi, mutta jokaisella varhaiskasvattajalla on mahdollisuus vaikuttaa yksiköiden omaan toimintasuunnitelmaan ja sen sisältöön. Varhaiskasvattajien tulisi myös arvioida kriittisesti omaa toimintaansa, yksikkönsä toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä, muun muassa leluja ja opetusmateriaaleja (Alemanji, 2021, s. 208). Varhaiskasvatuksessa rasismista puhuminen on tärkeää, jotta lapset oppivat kohtaamaan ja käsittelemään erilaisuutta. Lapsuudessa omaksutut yhteisön normit ja asenteet vaikuttavat siihen, kuinka aikuisenakin suhtautuu toisiin. (Allport, 1954, s. 298; Brown, 2010, s. 109.)

Tutkielman tulokset pohjautuvat kahteen erilaiseen aineistoon. Siinä missä haastatteluaineisto pohjautuu varhaiskasvatuksen asiakkaiden kokemuksiin, havainnointiaineistossa korostuvat omat tulkintani. Lisäksi tuloksiin todennäköisesti vaikutti se, että juuri ne yksiköt, joihin pääsin toteuttamaan tutkielmaa, olivat käyneet rasismiin ja antirasismiin liittyviä koulutuksia sekä se, että tutkimusaihe oli tutkittavien tiedossa. Olen pyrkinyt kertomaan tutkielman vaiheista mahdollisimman

tarkasti. On myös huomioitava, että oma näkökulmani ja tulkintani saattavat olla yhteydessä taustaani ja siten vaikuttaa tutkielman luotettavuuteen (Kallinen ym., 2015, s. 146). Olen kuitenkin pyrkinyt minimoimaan omien ennako-oletusteni vaikutuksen tulosten tulkintaan. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, että laadullinen tutkimus on aina subjektiivista ja tulkinnat tutkijan tekemiä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211). Tutkijan ja tutkittavien samankaltaiset elämäkokemukset ja identifioituminen samaan ryhmään voivat kuitenkin myös lisätä molemminpuolista ymmärrystä ja osaltaan rakentaa luottamuksellista tutkija-tutkittavasuhdetta (Rastas, 2005b, s. 88).

Yhtenä suurena haasteena tämän tutkielman tekemisessä oli rasismiin liittyvän sanaston epämääräisyys ja puutteellisuus. Englanninkielistä termistöä löytyy, mutta uusille suomennoksille olisi selkeä tarve. Pohdin monta kertaa usean käsitteen käyttöä, kuten sitä, käytätkö ei-valkoisista henkilöistä sittenkin termiä rodullistettu, vai kenties ruskea, värillinen, mixed-race-identifioituva tai POC (Person/People of Colour). Mikään ei tuntunut täysin oikealta, joten valitsin käyttää sekä termiä rodullistettu että ei-valkoinen siitäkin huolimatta, että kyseiset termit määrittelevät ihmisen negaation kautta. Valkoisuus on normi ja muut ovat toisia, joilta valkoisuus ominaisuutena puuttuu. Rodullistettu taas määrittää ihmisen rodullistamisen kautta. Rasismia on vaikea tehdä näkyväksi, jollei siitä puhu. Puhuminen taas on hankalaa, jos sopivat sanat puuttuvat.

Tämän tutkielman myötä syvennyin tutkimaan myös omia asenteitani ja ennakkoluulojani ja koin jopa ahdistusta aiheen äärellä. Aineiston läpikäynti oli todella tunteita herättävää. Epämiellyttävien tunteiden kohtaaminen on tärkeä osa hallitsevien uskomusten, tottumusten ja normatiivisten käytäntöjen kyseenalaistamisessa. Kun kyseenalaistamme sosiaalisia normeja, se edellyttää niihin liittyvien tunneperäisten asenteiden muuttamista. Siksi vallalla olevien käsitysten ja rakenteiden purkamiseen liittyy erottamattomasti epämukavuutta herättävien tunteiden käsittely. (Elfving Ström, 2021, s. 172.)

Tutkielmani tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne tarjoavat keskustelun-avauksia varhaiskasvatuksen rasismia ja antirasismia koskevaan keskusteluun. Tämän tutkielman tuloksia on mahdollista hyödyntää varhaiskasvatuksen ken-

tällä rasismia ennaltaehkäistessä, arkisia käytäntöjä ja oppimisympäristöjä tarkastellessa sekä antirasistisen kasvatuksen tukena. Tulokset osaltaan osoittavat myös suunnitelmallisen antirasistisen toiminnan tärkeyden. Siksi tulosten valossa esimerkiksi muutos lopettaa varhaiskasvatuksessa toimipaikkakohtaisten yhdenvertaisuussuunnitelmien laadinta vaikuttaa heikennykseltä rasisminvastaiseen työhön.

Jotta rasismista ja antirasismista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa saataisiin kattava kuva, jatkotutkimusta olisi tärkeä tehdä lisää laajasti varhaiskasvatuksen kentällä eri ikäisten lasten ryhmissä, ja/tai pidemmällä aikavälillä, mahdollisesti useamman tutkijan yhteisvoimin. Sisäistettyä rasismia on tutkittu vain vähän ja myös se olisi äärimmäisen kiinnostava aihe syventyä tarkemmin. Tämän tutkielman tulokset osoittivat, että valtaosa varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta rasismista on tahatonta ja valkoiselle enemmistölle näkymätöntä (ks. Alemanji, 2024, s. 52). Siksi myös vaikeasti havaittavasta rasismista on tärkeä puhua, jotta kaikkien rasismiin osattaisiin puuttua ja ongelmallisia puhe- ja toimintatapoja voitaisiin muuttaa. Rasismiin puuttumista ja sen tiedostamista ei tule kuitenkaan jättää vain rodullistettujen ja heidän perheidensä harteille, vaan rasismin vastustamiseen on haastettava suomalaisen yhteiskunnan kaikki tasot, aina kasvatustieteen ammattilaisista ja tutkijoista yhteiskunnassa käytävään rasismikeskusteluun asti.

Lähteet

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

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

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Alemanji, A., A. (2016). *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/167781>

Alemanji, A., A. (2018). *Antiracism education in and out of schools*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56315-2>

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

Alemanji, A., A. (2024). As soon as they see you coming, they feel they need to protect their child: Black male kindergarten teacher's experience of racism in Finland. *Educational practice and theory*, 46(1), 49–69. <https://doi.org/10.7459/ept/460104>

Alemanji, A., A. & Dervin, F. (2016). "If an apple is a foreign apple you have to wash it very carefully": Youth discourses on racism. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(3), 199–212.

Alemanji, A., A., & Seikkula, M. (2018). What, why and how do we do what we do? Antiracism education at the university. Teoksessa: A., A., Alemanji (toim.), *Anti-racism education in and out of schools* (s. 171–193). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56315-2_8

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. 25th Anniversary Edition. New York: Basic Books.

Armila, P., Rannikko, A. & Sotkasiira, T. (2018). Invading formal education by non-formal anti-racist campaignin. Teoksessa: A., A., Alemanji (toim.), *Anti-racism education in and out of schools* (s. 125–149). New York: Palgrave Macmillan.

Boutte, G. (2008). Beyond the illusion of diversity: How early childhood teachers can promote diversity. *The Social Studies* 99(4): 165–173.

<http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.99.4.165-173>

Brown, R. (2010). *Prejudice. It's social psychology*. Cornwall: Wiley-Blackwell.

Coffey, A. (1999). *The ethnographic self*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857020048>

Dementjeff, P. (2024, 1. joulukuuta). Riiikka Purra puolustaa perussuomalaiskansanedustajien osallistumista 612-kulkueseen. YLE. <https://yle.fi/a/74-20128454>

Derman-Sparks, L. (2008). Why an anti-bias curriculum? Teoksessa: A., Pelo (toim.), *Rethinking early childhood education (7–12)*. Wisconsin: Rethinking Schools Ltd.

Derman-Sparks, L. & Ramsey, P. (2005). What if all the children in my class are white? Anti-Bias/ Multicultural education with white children. *Young children, proquest social sciences premium collection*. 2005, (6), 20–27.

Dervin, F. (2015). Discourses of othering. Teoksessa: J., Tracy (toim.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (s. 43–55). New York: John Wiley & Sons, Inc., 1–9. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1002/9781118611463.wbielsi027>

ECRI (2019). Suomea koskeva raportti. Viides raportointikierros. European Commission against Racism and Intolerance. <https://rm.coe.int/fifth-report-on-finland-finnish-translation-/1680972fa8>

Eduskunta (2018). Päiväkodin henkilöstön mitoitus, 35§. Varhaiskasvatustilaki 540/2018. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>

Eduskunta (2024). Velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksessa, 6a§. HE 105/2024. <https://finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2024/105#OT0>

Eduskunta (2025). Laki yhdenvertaisuuslain 6 a §:n muuttamisesta. HE 105/2024 vp. <https://finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2024/105#OT0>

Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin: lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. [Väitöskirja]. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, University of Jyväskylä. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5143-6>

Elfving Ström, E. (2021). Rasismi ja rodullistaminen. Askelmerkkejä rasminvastaiseen sosiaalityöhön. Teoksessa: A.-L., Matthies, A.-R., Svenlin & K., Turtiainen (toim.), *Aikuis-sosiaalityö. Tieto, käytäntö ja vaikuttavuus* (s. 164–173). Talinna: Gaudeamus.

Elinkeinoelämän valtuuskunta, EVA (2024). Arvo- ja asennetutkimus: Luurankoja kaapissa – Suomalaiset jakavat yhteisen mutta kapean käsityksen rasismista. <https://www.eva.fi/blog/2024/08/31/luurankoja-kaapissa-suomalaiset-jakavat-yhteisen-mutta-kapean-kasityksen-rasismista/>

Emerson, R., M. & Fretz, R., I. & Shaw, L., I. (1995): *How to write fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Emerson, R., M., Fretz, R., I. & Shaw, L., I. (2007): Participant observation and fieldnotes. Teoksessa: P., Atkinson, S., Delamont, A., Coffey, J., Lofland & L., H., Lofland (toim.), *Handbook of ethnography*. SAGE Publications, Limited, 2007. ProQuest Ebook Central.

Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa: S., Greene & D., Hogan (toim.), *Researching children's experience. Approaches and methods* (s. 123–139). London Thousand Oaks. New Delhi: SAGE.

Eriksen, T., H. (2010). *Ethnicity and nationalism. Anthropological perspectives*. London. Pluto Press.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymis-
opas. Teoksessa: R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27–51). Jy-
väskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere:
Vastapaino.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory*.
NewburyPark: SAGE Publications, Inc.

Essed, P. (1996). *Diversity: gender, color, and culture*. University of Massachu-
setts Press.

Essed, P. (2001). Multi-identifications and transformations: Reaching beyond ra-
cial and ethnic reductionisms. *Social Identities, Volume 7, Number 4*, (s. 493–
510).

Essien, I., & Wood, J. L. (2021). I love my hair: The weaponizing of black girls
hair by educators in early childhood education. *Early Childhood Education Jour-
nal*, 49, 401–412. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01081-1>

European Union Agency for Fundamental Rights (2018). Fundamental rights re-
port. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-fundamental-
rights-report-2018_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-fundamental-rights-report-2018_en.pdf)

European Union Agency for Fundamental Rights (2024). Luxembourg: Publica-
tions Office of the European Union, 2024. [https://fra.europa.eu/sites/default/fi-
les/fra_uploads/fra-2023-being-black_in_the_eu_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-being-black_in_the_eu_en.pdf)

Forrest-Bank, S. (2016). Understanding and confronting racial microaggression.
An imperative for social work. *Critical Social Work* 17 (1), 17–36.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T.
(2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Te-

oksessa: S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9–14). Tampere: Vastapaino.

Hakala, J., T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.

Helakorpi, J. (2019). Knowledge about roma and travellers in Nordic schools: Paradoxes, constraints and possibilities. Teoksessa: S., Keskinen, U., D., Skaptadóttir & M., Toivanen (toim.), *Undoing homogeneity: Migration, difference and the politics of solidarity. Studies in Migration and Diaspora*, (s. 69–87). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315122328-5>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimus haastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huber, L., P., Johnson, R., N. & Kohli, R. (2006). Naming Racism: A Conceptual Look at Internalized Racism in U.S. Schools. *Chicana/o Latina/o Law Review*, 26(1). <http://dx.doi.org/10.5070/C7261021172>

Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2021). 'Refugees here and Finns there'—categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, 32(2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174>

Hummelstedt, I. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the other. A critical analysis of Finnish multicultural education*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, (138). <http://hdl.handle.net/10138/342840>

Hyttinen, K. & Tynmaa, P. (2024, 6. joulukuuta). Poliisi: Itsenäisyyspäivän mielenosoituksissa uudenlaisia piirteitä – varusteita revittiin ja virka-ase yritettiin riis-

tää. mtvuutiset. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/suomi-heraa-ryhma-kokoontumassa-rautatientorille-mtv-seuraa-suorana-mielenosoituksia-helsingissa/9061952>

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa: P., Hämeenaho & E., Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Helsinki: Ethnos ry.

Hänninen, H. (2025). *Itämailla jossakin: toiseus, rasismi ja eksotismi 1920–1960-luvun suomalaisissa Afrikkaan ja orienttiin sijoittuvissa iskelmäsanoituksissa*. [Väitöskirja]. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.

Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/306212>

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>

Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. (2015). *Sensitiivinen tutkimuksessa: menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. Tallinna: United Press Global.

Kendi, I. (2019). *How to be an antiracist*. Penguin Random House.

Keskinen, S. (2013). Islam ja sukupuoliistuneen väkivallan uhka suomalaisessa mediakeskustelussa. Teoksessa: T., Martikainen & M., Tiilikainen (toim.), *Islam, turvallisuus ja hallinta* (s. 55–77). Turku: Eetos.

Keskinen, S., Mkwesha, F. & Seikkula, M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet – rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa: S., Keskinen, M., Seikkula & F., Mkwesha (toim.), *Rasismi, valta ja vastarinta. Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa* (s. 45–68). Tallinna: Gaudeamus.

Kohvakka, T. (2022). The representation of minorities in the Finnish national core curriculum for history. *Multicultural Education Review*, 14(2), 85–100.

Koskinen, M. (2014). Mikroaggressiot ja selviytymisstrategiat aikuisten kansainvälisesti adoptoitujen kokemuksissa. Teoksessa: M., Koskinen, S-M., Sarkkinen & M., Svala (toim.), *Kansainvälinen adoptio Suomessa: Tutkimusnäkökulmia adoptioon* (s. 87–115). Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune? immigrantisation through integration policies and practices in education*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Bookwell Oy, Jyväskylä.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage, London.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lappalainen, H. (2012). Osallistuva havainnointi. Teoksessa: V., Heikkinen, E., Voutilainen, P., Lauerma, U., Tiililä & M., Lounela (toim.), *Genre analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 411–422). Helsinki: Gaudeamus.

Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>

Lappalainen, S. (2007a). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa: S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 113–133). Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, S. (2007b). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 9–14). Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, S. (2007c). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa: S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 65–88). Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A., M., Salo, U., M., & Tolonen, T. (2022). Feminist ethnography as ‘Troublemaker’ in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2122855>

Laukkanen, U. (2021). *Varhaiskasvatuksen valkoisuus. Varhaiskasvatuksen rasismien muodot ja lapsen kohdistuvan rasismien vaikutukset kasvatustrategioihin*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Layne, H. & Alemanji, A., A. (2015). "Zebra world": The promotion of imperial stereotypes in a children's book. *Power and education*, Vol. 7 (2) 181–195. <https://doi.org/10.1177/1757743815586520>

Layne, H. (2016). *"Contact Zones" in Finnish (intercultural) education*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/165072>

Lazarus, R., S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.

Loukola, S. (2023). "Not in our daycare"? Commitments and obstacles to antiracism in Finnish ECEC. *Early Childhood Education Journal* 53:11–19. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01540-5>

Löytty, O. (2005a). Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa: O., Löytty (toim.), *Rajanylityksiä: Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen* (s. 7–26). Helsinki: Gaudeamus.

Löytty, O. (2005b). Kuka pelkää mustavalkoista miestä? Toiseuttavan katseen rajat. Teoksessa: O., Löytty (toim.), *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen* (86–102). Helsinki: Gaudeamus.

Matias, C., E., & Mackey, J. (2016). Breakin' down whiteness in antiracist teaching: Introducing critical whiteness pedagogy. *The Urban Review*, 48(1), 32–50. <https://doi.org/10.1007/s11256-015-0344-7>

Mead, G., H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.

Moilanen, P. & Rähä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 51–72). Jyväskylä: PS-kustannus.

Nikander, P. & Zechner, M. (2006). Ikäetiikka - elämänkulun ääripäät, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset. *Yhteiskuntapolitiikka-lehti*. Stakes: Helsinki.

Nguyen, A. (2021). "Children Have the Fairest Things to Say": Young Children's Engagement with Anti-Bias Picture Books. *Early Childhood Education Journal*. Jun2022, Vol. 50 Issue 5, 743-759.

Oittinen, R. (2025). *Nuorten eriytyvät arkitodellisuudet: Etnografinen tutkimus nuorten arjen eriytymisestä asumisessa, koulussa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/590869>

Oittinen, R., Peltola, M. & Bernelius, V. (2022). "Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen" – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra* 134(1) 3–16. <https://doi.org/10.30677/terra.108013Recent>

Oksanen, K. (2024, 15. joulukuuta). Daniela Owusun saamat rasistiset vihaviestit järkyttävät Lucia-juhlan järjestäjää. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/helsinki/art-2000010903522.html>

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Orhanli-Viinämäki, E. (2019). *Tummat ja tuliset - Rodullistamisen prosesseja suomalaisessa yhteiskunnassa*. Pro gradututkielma: Lapin yliopisto.

Paasi, A. (1998). Koulutus kansallisena projektina. "Me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa: P., Alasuutari & P., Ruuska (toim.), *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/19984>

Paavola, H., & Talib, M.-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paavola, H. & Pesonen, J. (2021). Diversity discourses in the Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Education Research*, vol. 10, no. 3, pp. 1–20.

Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa: S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 137–150). Tampere: Vastapaino.

Paloniemi, S. & Collin, K. (2018). Etnografi työssä – kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa: R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 232–247). Jyväskylä: PS-kustannus.

Paukkeri, M. (2024, 2. joulukuuta). Pääministeri Orpo pitää PS:n edustajien osallistumista 612-kulkueseen vääränä – kertoo olleensa yhteydessä supoon. YLE. <https://yle.fi/a/74-20128586>

Pender Greene, M. & Blizt, L. (2012). The elephant is not pink. Talking about white, black, and brown to achieve excellence in clinical practice. *Clinical Social Work Journal* 40, 203–212.

Pesonen, J. (2015). *Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: Reimagining sociocultural categories*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526210209>

Piippo, I. & Lankinen, N. (2023). Opettaja ja luokan monet kielet: kuka kontrolloi pulpettipuhetta? Teoksessa: M., Ahlholm, I., Piippo & P., Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 261–284). Tampere: Vastapaino.

Pitkänen, O. (2017). Rasismi ja huono usko. Teoksessa: Sinokki, J. (toim.), *Rasismi ja filosofia* (s. 59–72). Turku: Eetos.

Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.

Rastas, A. (2002). Katseilla merkityt, silminnähdyn erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus*, 2002 (2), 3–17.

Rastas, A. (2004). Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa: A., Jokinen, L., Huttunen & A., Kulmala (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta – neuvottelu kulttuurisista marginaaleista* (s. 33–55). Helsinki: Gaudeamus.

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

Rastas, A. (2005b). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa: J., Ruusuvoori & L., Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 78–102). Tampere: Vastapaino.

Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa – transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. [Väitöskirja]. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6964-0>

Rastas, A. (2009). Rasismin kiistäminen suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa. Teoksessa: S., Keskinen, A., Rastas & S., Tuori (toim.), *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä* (s. 47–66). Tampere: Vastapaino.

Rastas, A. (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa: J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 64–89). Tampere: Vastapaino.

Repo, E., Kekki, N. & Alisaari, J. (2023). Käytännön kielipedagogiikkaa: Monikielisen pedagogiikan käytänteitä. Teoksessa: M., Ahlholm, I., Piippo & P., Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 285–290). Tampere: Vastapaino.

Riitaoja, A.-L. (2010). Asuinalueiden ja koulujen eriytyminen Helsingissä – yhteiskunnalliset ja kasvatukselliset haasteet. *Terra* 122: 3, 137–151.

Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetus suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. [Väitöskirja]. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/39471>

Riitaoja, A.-L. & Piippo, I. (2023). Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa. Teoksessa: M., Ahlholm, I., Piippo & P., Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 329–361). Tampere: Vastapaino.

Rimpiläinen, T. & Hämäläinen, V-P. (2024, 9. joulukuuta). Nämä äärioikeistoryhmät osallistuivat 612-kulkueeseen – joukossa pahamaineinen uusnatsi. YLE. <https://yle.fi/a/74-20129978>

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46–83). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa: J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Saad, L., F. (2020). *Me and white supremacy: combat racism, change the world, and become a good ancestor*. Naperville, Illinois: Sourcebooks.

Savijärvi, M. (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. [Väitöskirja]. Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/28155>

Seikkula, M. (2019). Adapting to post-racialism? Definitions of racism in non-governmental organization advocacy that mainstreams anti-racism. *European Journal of Cultural Studies*, 22(1), 95–109.

<https://doi.org/10.1177/1367549417718209>

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

Sinokki, J. (2017a). Rasismi ja käsiteneihilismi. *Ajatus*, 74(1), 173–204. <https://journal.fi/ajatus/article/view/74483>

Sinokki, J. (2017b). Johdanto. Teoksessa: J., Sinokki (toim.), *Rasismi ja filosofia* (s. 11–36). Turku: Eetos.

Sinokki, J. (2017c). Rasismien määritelmä. Teoksessa: J., Sinokki (toim.), *Rasismi ja filosofia* (s. 271–287). Turku: Eetos.

Solórzano, D., Ceja, M. & Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education* 69 (1/2), 60–73.

Souto, A.-M., Honkasalo, V. & Suurpää, L. (2015). Kuuntelemista, sanoittamista ja näkyväksi tekemistä. Tutkijat kiistellyn rasismien äärellä. Teoksessa: A., Häkkinen & M., Salasuo (toim.), *Salattu, hävetty, vaiettu – Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä* (s. 136–162). Tampere: Vastapaino.

Strandell, H. A. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: K. Vehkalahti, N. Rutanen, T. Pösö, & H. Lagström (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto.

Sturdivant, T. D., & Alanis, I. (2021). “I’m gonna cook my baby in a pot”: Young black girls’ racial preferences and play behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 473–482. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01095-9>

Ståhlberg, L., M., Uusitalo, L., & Hotulainen, R. (2023). Lukutaidon yhteys suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän valitsemiseen toisella ja seitsemännellä luokalla. *NMI-bulletin*, 2023(1), 54–72. <https://bulletin.nmi.fi/category/2023/nmi-bulletin-1-2023>

Sue, D., W., Bucceri, J., Lin, I., A., Nadal, K., L. & Torino G., C. (2007a). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 13 (1), 72–81.

Sue, D., W., Capodilupo, C., M., Torino, G., C., Bucceri, J., M., Holder, A., M., B., Nadal, K., L. & Esquilin, M. (2007b). Racial microaggressions in everyday life. Implications for clinical practice. *American Psychologist* 62 (4), 271–286.

Sue, D., W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken: Wiley.

Tatum, B., D. (2017 [1997]). *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. Basic Books.

Tiainen, M. & Airas-Salminen, E. (2025, 5. tammikuuta). Turkulainen esiopettaja irtisanoutui työstään, syynä Afrikan tähti – nyt pelit poistetaan Turun päiväko-
deista. Turun Sanomat. <https://www.ts.fi/uutiset/6533416>

Tiittula, L. (2014). Eettiset kysymykset tekstin- ja diskurssintutkimuksessa. Teok-
sessa: V., Heikkinen, E., Voutilainen, P., Lauerma, U., Tiililä & M., Lounela
(toim.), *Genre analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (441–450). Helsinki: Gau-
deamus.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa: J., Ruusuvuori & L.,
Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Tam-
pere: Vastapaino.

Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teok-
sessa: S., Lappalainen, P., Hynninen, T., Kankkunen, E., Lahelma & T., Tolonen.
(toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–
112). Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Hel-
sinki: Tammi.

Törrönen, M. (1999). *Lasten arki laitoksessa: Elämistila lastenkodissa ja sairaa-
lassa*. [Väitöskirja]. Valtiotieteellinen tiedekunta, Helsinki University Press.
<http://hdl.handle.net/10138/16176>

Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkas-
telua*. Tampere: Vastapaino.

Wade, P. (2002). *Race, nature and culture. An anthropological perspective*. Lon-
don: Pluto press.

Ware, V. & Back, L. (2002). *Out of whiteness. Color, politics, and culture*. The
University of Chicago Press.

Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* Bloomsbury Academic,
London.

Wiseman, A., M., Vehabovic, N., & Jones, J., S. (2019). Intersections of race and bullying in children's literature: Transitions, racism, and counternarratives. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 465–474. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00933-9>

Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2020). *Selvitys afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä*. [https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/documents/25249352/0/Selvitys+afrikkalaistaustaisten+henkilöiden+kokemasta+syrjinnästä+\(PDF,+2204+kt\).pdf](https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/documents/25249352/0/Selvitys+afrikkalaistaustaisten+henkilöiden+kokemasta+syrjinnästä+(PDF,+2204+kt).pdf)

Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2025a). Tehtävämme>Yhdenvertaisuuden edistäminen ja syrjintään puuttuminen>aiheet>rasismi. <https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/rasismi>

Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2025b). *Selvitys varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmien tueksi ja tietopohjan kartuttamiseksi. Kansallisen lapsistrategian toimeenpanosuunnitelman TP 14 loppuraportti*. Valtioneuvostonkanslia: Helsinki.

Yu, H., M. (2020). Understanding race and racism among immigrant children: Insights into anti-bias education for all students. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 537–548. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01021-z>

Liitteet

LIITE 1 Teemahaastattelun runko

Taustatietoja

- Keitä perheeseen kuuluu?
- Perheenjäsenenne kulttuurinen, kielellinen ja uskonnollinen tausta
- Mitkä ovat kotikielenne?
- Ovatko perheenne jäsenet syntyneet Suomessa?
- Tunnetteko itsenne suomalaisiksi?

Varhaiskasvatuksen aloitus

- Minkä ikäisenä lapsi aloitti varhaiskasvatuksen?
- Kuinka päiväkodin aloitus sujui?
- Kuinka paljon perheenne taustoista kyseltiin?
- Onko lapsenne otettu vastaan suomalaisena lapsena vai jonakin muuna?

Päivittäinen kohtaaminen

- Saatteko riittävästi tietoa lapsenne päivästä?
- Millaisia ennakkoluuloja olette kohdanneet henkilökunnan taholta? (jos olette)
- Millainen lapsenne on oletettu olevan ja miksi? (hyvä jossain oletetusti tai onko esim huonoa käytöstä perusteltu jonkin oletetun kulttuurisen stereotypian kautta)
- Onko lapsenne kokenut itsensä muista poikkeavaksi henkilökunnan toimesta? Muiden lasten toimesta? Kuinka? Onko puututtu, kuinka, kuka?
- Onko lapsenne tuonut itse esiin, että kokisi itsensä ei-valkoiseksi tai valkoiseksi? Milloin ja millaisissa tilanteissa?
- Onko varhaiskasvatuksen ympäristössä leluja/kirjoja/kuvia joissa lapsesi voi nähdä itsensä? Millaisia?

Reagointi

- Mitä teet, jos kohtaat loukkaavaa, hämmentävää tai häiritsevää käytöstä tai kommentointia?
- Kuinka usein kohtaatte sellaisia sanoja tai tekoja? Millaisissa tilanteissa?
- Puhutko näistä asioista muiden kanssa? jos, kenen? Jos et, miksi et?
- Puhutko näistä asioista lapsesi kanssa?
- Jos sinä, puoliso tai lapsesi olette kyseenalaistaneet kohtaamaanne käytöstä, kuinka siihen on reagoitu?
- Millaisissa tilanteissa olette kokeneet, että kokemustenne todellisuus kielletään tai mitätöidään?
- Kuinka usein mietit näitä asioita?

vapaa sana eli haluatko sanoa jotakin aiheeseen liittyen.

LIITE 2 Havainnointikaavake

Havainnointiaika

Taustatiedot

ryhmäkoko ja ikä

ryhmän vahvuudet

kuinka pitkään ryhmä on ollut yhdessä

kuinka aikuisten vaihtuminen vaikuttaa

ryhmässä käytetyt kielet

kuinka eri kulttuurit näkyvät

pienryhmät

naulakkopaikat

ruokailupaikat

päivän rakenne

aamupiirin aihe

Kirjat, sadut

lelut, pelit

kuvatuki

laulut

aikuinen mukana leikeissä

kuinka puututaan riitatilanteisiin?

Ketkä jäävät ulkokehälle

kuka puhuu kenelle

mistä puhuu

eleet, ilmeet

mistä aikuiset puhuvat keskenään

taukuhuoneen dynamiikka

koetaanko perheiden kanssa yhteistyö helppona, mikä haastavaa

millaisia asiakkaita, perheitä; millaisia asioita perheeltä kysellään heihin tutustuttaessa?

ennakkoluulot

onko ollut tilanteita, joihin liittynyt rasismi ja kuinka selvitetty?

kuinka usein mietit rasismiin liittyviä asioita?

mikromitätöinti

mikroloukkaus

mikrohyökkäys

puuttuminen

miten tässä yksikössä edistetään yhdenvertaisuutta