



ARTIKKELI

ERILAISTA ETNOGRAFIAA?

KEHITYSVAMMAISET NUORET ETNOGRAFISEN KENTTÄTYÖN OSALLISTUJINA

Pia Olsson

Eveliina on luokan hiljainen tyttö. Hän viihtyy muiden mukana mutta osallistuu harvoin yhteisiin keskusteluihin. Toisinaan hän uppoutuu niin omiin ajatuksiinsa, että kaikki muu ympärillä unohtuu. Oppitunneillakin Eveliina on mieluummin omissa oloissaan. Kun hän osoittaa aktiivisuuttaan, se yllättää meidät kaikki muut. Hiljaisuudestaan huolimatta myös hän ottaa kontaktia opetustilanteiden ulkopuolella. Tällöin aloituslauseina ovat usein ”mitä nyt tehdään?” tai ”mitä sä teet tänään?”. Kysymyksen esittämisen jälkeen Eveliinan molemmat kädet nousevat nopeasti kevyessä nyrkissä suun eteen peittäen lähes kokonaan pienen hymyn aivan kuin kysymys olisi päässyt esiin vahingossa. Kysymysten pohjalta voidaan käydä pitkäkin keskustelu mutta aina niin, että kertojaksi asettuu lähes kokonaan toinen osapuoli, ei Eveliina. Muut tietävät kuitenkin muun muassa sen, että Eveliina on innostunut urheilusta ja vastikään käytyjen presidentinvaalien ansiosta politiikasta – tai ainakin poliitikoista.

Sahira on luokan aktiivisia tyttöjä. Jos luokassa annettaisiin numeroita, Sahira olisi kympin tyttö. Paitsi että hän on ahkera oppilas, hän on myös sosiaalisesti taitava. Hän edustaa luokkaa oppilaskunnassa ja seurustelee ahkerasti ystäviensä kanssa. Tunneilla Sahira osallistuu opetukseen aktiivisesti ja on innostunut myös englannin lisäopetustunneista, silloin kun niitä on mahdollisuus saada. Sahira on syntynyt Intiassa ja hänelle on tärkeää oppia kieltä, jolla kommunikoida synnyinmaan ihmisten kanssa. Myös intialainen

tanssi on hänen harrastustoivelistallaan. Sahira on aktiivinen ja avoin keskustelija, minkä huomaa myös välitunneilla. Kiinnostus kauniisiin asioihin näkyy milloin vesimeloniksi lakatuissa kynsissä, milloin juuri hankituissa näyttävissä koruissa.

VUOROVAIKUTUS KENTTÄTYÖN PERUSTANA

Eveliina ja Sahira käyvät helsinkiläistä yläkoulua. He olivat myös aktiivisia osallistujia, kun vuosina 2009–2012 tein etnografista kenttätyötä koulun oppilaiden parissa ja tarkastelin yläkouluikäisten keskinäisiä sosiaalisia suhteita. Edellä kirjoittamani esittely ei luonnollisestikaan voi tehdä täyttä oikeutta heidän persoonilleen, mutta kuvaa sitä tilannetta, jossa tutkijana heidät kohtasin osana luokan sosiaalista tilaa (ks. Paju 2011, 215). Heidän yksilölliset ominaisuutensa vaikuttivat myös siihen, minkälaiseksi vuorovaikutuksellinen suhteemme muodostui etnografisessa kenttätyöprosessissa, johon kaikki olimme sitoutuneita. Tähän vuorovaikutukseen toi oman sävynsä se, että tytöt, kuten muut luokan oppilaat, ovat kehitysvammaisia nuoria. Se, miten kehitysvammaisuus näkyi esimerkiksi heidän tavassaan kommunikoida, oli tutkijan näkökulmasta samanlainen yksilöllinen piirre kuin ”hiljaisuus” tai ”sosiaalisuus”. Kyse oli ennen kaikkea siitä, miten ja kuinka lähelle koin kenttätyössäni pääseväni nuorten omaa kokemusta. Luokan oppilaat pystyivät kertomaan minulle hyvin erilaisin lähtökohdin omasta elämästään. Osin tämä johtui heidän erilaisista persoonistaan, osin heidän kehitysvammansa luonteesta.

Artikkelissani pohdin kenttätyön ja siihen liittyvän tiedon muodostumisen luonnetta, kun tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa kehitysvammasta johtuva erityisyys. Avaan kenttätyöprosessiani analysoimalla niitä tekijöitä, joiden näen nyt kenttätyön päätyttyä määritelleen työni lähtökohtia sekä käytännön toteutusta ja näin vaikuttaneen tutkimusaineistoni muotoutumiseen sellaiseksi kuin se on. Näihin tekijöihin liittyvät tutkijan tiedeyhteisön traditiot, valitut näkökulmat ja metodit sekä ennen kaikkea vuorovaikutus tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä.

Eveliinaan, Sahiraan ja muihin luokan oppilaisiin tutustuin alkaessani tehdä tutkimusta yläasteikäisten nuorten sosiaalisista suhteista ja erityisesti heidän tavoistaan kohdata erilaisuutta. Olen tulkinut kouluajan ihmisen elämänkaaressa jaksona, jolloin erilaisia erilaisuuksia kohdataan automaattisesti jokapäiväisissä arjen toiminnoissa. Puhun tutkimuksestani myös monikulttuurisen tilan tutkimuksena, mutta ymmärrän termin laajasti ja sisällytän siihen paitsi erilaiset etnisyydet, myös erilaiset nuorisokulttuurit, sukupuolet ja oppijat.¹ Luokka oli kenttätyöni aikana alle kahdeksan oppilaan ryhmä, jonka oppilaat lukuvuosina 2009–2012 opiskelivat yläkoulun eri luokka-asteita.² He suorittivat peruskoulua pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä³. Se, että heidän ryhmänsä on yksi yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattavan koulun luokista, on osa integraatiota, jolla tavoitellaan (kehitys)vammaisuuden yhteiskunnallista normalisointia. (Kaski & al. 2009, 167, 179, 182.) Monet – mutta eivät kaikki – luokan oppilaat lähtivät mukaan tutkimukseeni, jota toteutin havainnoiden ja haastatteluja tehden. Kaiken kaikkiaan työskentelin koulun eri luokissa eri elämäntilanteissa olevien nuorten kanssa kenttätyön parissa kolme lukuvuotta eli yhden ”vuosikerran” yläastepolun.⁴ Pidennetyn oppivelvollisuuden luokalta mukana oli kolmen vuoden aikana 7 nuorta: 3 tyttöä ja 4 poikaa.

Tein koulussa tutkimusta myös muiden ryhmien ja luokkien kanssa, mutta tutkimusprosessin aikana juuri tästä luokasta muodostui minulle henkinen kotiluokka. Koin, että luokan pieni koko, vastaanottavuus, toiminnallinen kiinteys ja vakiintuneet toimintatavat auttoivat minua tulemaan osaksi sen arkea, vaikka vierailuni eivät olleet jokapäiväisiä. Erilaisista lähtökohdista syntyneet vuorovaikutussuhteet eivät ole vieraita kenellekään etnografista kenttätöitä tehneelle. Kenttätö on aina ennen kaikkea sosiaalinen prosessi (Kaijser 2011, 54–55), jossa se, miten ja mistä tutkijalle avaudutaan ja se, mitä pystymme tutkimusympäristöstämme havainnoimaan, ovat aina yksilöihin sidottuja. Etnografisen kenttätöön näkökulmasta luokka onkin tarjonnut mielenkiintoisen kohteen sikäli, että samalla kun se tarjosi minulle tunteen kotiluokasta, sen oppilaiden erilaiset tavat ja kyvyt ilmaista itseään ovat herättäneet koko tutkimusprosessin ajan pohdintoja siitä, miten luotettavasti pystyn tuomaan esille tutkimuksessa heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Vaikka sekä haastattelut että havainnointi olivat menetelminä käytössäni kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kohdalla, käytännössä havainnoinnin osuus kenttätöissäni kohdentui ennen kaikkea pidennetyn oppivelvollisuuden luokkaan ja ensimmäisenä vuonna myös juuri maahan muuttaneiden nuorten yleisopetukseen valmistavaan ryhmään. Molempia näitä ryhmiä yhdisti se, että heidän kanssaan kommunikointi tuntui toisinaan vaikealta puuttuvan yhteisen kielen ja oman kokemattomuuteni vuoksi. Koin, että juuri heidän kohdallaan ajatus kulttuurisen tiedon kokemuksellisuudesta – siitä, että kaikki tieto ei ole verbalisoitavissa, vaan ymmärrettävissä kokemuksen kautta – olisi keskeinen (Ojanen 2008, 1; Ojanen 2011, 78–79). Niin tunteiden kuin ruumiillisten tuntemusten omakohtainen kokeminen on tuotu viimeaikaisissa etnografisissa tutkimuksissa esiin keskeisinä väylinä tiedon tuottamisessa (Lappalainen 2007, 113; O'Dell & Willim 2011a, 8).

Tähän täydelliseen omakohtaisuuden kokemukseen ei minulla havainnoinninkaan myötä ollut mahdollisuutta. Arjen realiteetit näyttäytyivät eittämättä erilaisina mukana ajoittain kulkevalle tutkijalle kuin näiden kanssa jatkuvasti elämäänsä rakentaville nuorille. Etnografia työskentelymuotona saa lisäksi tutkijan helposti kiinnittämään huomionsa ympäristöön potentiaalisina tutkimusteemoina ennemminkin kuin ”todellisena elämäinä”. (Honkasalo 2011, 54; Emerson, Fretz & Shaw 1995, 4.) Nuorten elämää arjessa mahdollisimman paljon myötäeläen siihen vaikuttavat realiteetit kuitenkin avautuivat vähitellen, ja samalla kenttätöni alussa kehitysvammaisuuteen liittämäni erilaisuus arkipäiväistyi, kuten kävi niin monen muunkin ennakoimani erilaisuuden kanssa oppilaiden kanssa keskustellessani. Ajatuksellisesti tutkimus alkoi kenttätöön aikana tematisoitua erilaisuuksista kohti samuuksia.

Kysymykset tiedon muodostumisen prosessista kuuluvat kaikkeen etnologiseen tutkimukseen, mutta ne saavat erityisen merkityksen moniaineistoisessa tutkimusprosessissa, jossa tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutusta voidaan kuvata osin epäsymmetriseksi. Tutkimukselliseen vuorovaikutukseen voidaan aina nähdä kuuluvan tietty määrä epäsymmetriaa, joka on seurausta osapuolten erilaisista institutionaalisista rooleista sekä näistä seuraavista toimintamahdollisuuksista ja -oletuksista. Eveliinan ja Sahiran luokan nuorten kanssa keskustellessani epäsymmetria ei kuitenkaan ollut ainoastaan rooleistamme johtuvaa, vaan keskustelutilanteisiimme vaikuttivat usein erilaiset kieli- ja vuorovaikutustaidot. Leealaura Leskelä ja Camilla Lindholm ovat määritelleet kielelli-

sen epäsymmetrian tilanteeksi, jossa yhdellä tai useammalla osallistujalla on rajoituksia kielitaidossaan esimerkiksi vammaan tai poikkeavuuden vuoksi tai siksi, että henkilö ei puhu kieltä äidinkielenään. Erot näissä taidoissa heijastuvat suoraan myös vastuun ja vallan jakautumiseen vuorovaikutustilanteessa. (Leskelä 2006, 46; Leskelä & Lindholm 2012, 12, 15.)

Siirtyessäni nyt kenttätöitteni analysointivaiheeseen on ajankohtaista kysyä, millä perustein lopulta päädyn kertomaan lopullisen tulkintani aineistoista ja kenen tämä esittämäni kertomus on. Vaikka lopullinen etnografinen teksti on aina tutkijan tulkinta vuorovaikutuksen tuloksena muodostuneesta aineistosta, yksi laadullisen tutkimuksen laadun kriteereistä on kaikessa kompleksisuudessaan sen perustuminen tutkijan ja kentän väliselle neuvottelulle tuotetun tiedon sisällöstä (Hakala & Hynninen 1997, 213–216; Uotinen 2008, 133–135; Väättäinen 2003, 20). Tämä artikkeli on yksi tämän neuvottelun muoto.

RISTEÄVÄT TUTKIMUSTRADITIOT

En ole taustaltani vammaistutkija enkä alun perin lähtenyt kouluun tekemään vammaistutkimusta. Tutkimukseni yleinen teema ja kohdekouluni senhetkinen tilanne tekivät kehitysvammaisten nuorten mukaan pyytämisen kysymyksenasettelun näkökulmasta kuitenkin luonnolliseksi ja tavoiteltavaksi. Antti Teittinen on huomauttanut, että vammaisuuden tutkimus ja vammaistutkimus ovat käsitteellisesti eri näkökulmia. Hän määrittelee vammaisuuden tutkimuksen vammaisuuden ilmiön tutkimukseksi ja vammaistutkimuksen vammaisten henkilöiden – yksilöiden ja ryhmien – tutkimukseksi. (Teittinen 2006a, 6). Tämän määritelmän mukaisesti teen vammaistutkimusta. Tämä on kuitenkin vain yksi tutkimukseni näkökulma. Ennen kaikkea olen tekemässä nuorisotutkimusta etnografisin menetelmin kansatieteellisen tutkimuksen näkökulmasta ja tavoitteenani on tehdä kohteen omaa kokemusmaailmaa näkyväksi ja ymmärrettäväksi. Olen kiinnostunut kehitysvammaisten nuorten keskinäisistä suhteista sekä heidän asemastaan luokan ulkopuolisessa koulun sosiaalisessa kentässä. He ovat tutkimuksessani yksi ryhmä ja yksilöiden joukko, jonka yhtenä luonnehtijana on heidän kehitysvamman.

Kehitysvammaisten elämän ja toiminnan tutkimus on viime vuosikymmeninä muuttunut samansuuntaisesti kuin muidenkin yhteiskunnallisen tai kulttuurien tutkimuksen alueiden lähestymistavat. Kehitysvammaisten asema omaan elämäänsä liittyvissä tutkimushankkeissa muuttui 1980-luvun lopulla – samaan aikaan, kuin esimerkiksi muistitietotutkimus ja *oral history* -suuntaus vakiinnuttivat asemaansa humanistisilla tieteenaloilla (muistitietotutkimuksesta ks. esim. Fingerroos & Peltonen 2006, 14–17). Uusi tutkimussuuntaus syntyi kritiikkinä aikaisempaa tutkimusprosessia ja tutkimuskohteensa ohittanutta näkökulmaa kohtaan. Kertojina ja asiantuntijoina kehitysvammaisuuteen liittyvissä teemoissa olivat aikaisemmin olleet kehitysvammaisten kanssa työskennelleet ei-kehitysvammaiset toimijat ja esimerkiksi Suomessa 1970-luvulta alkaen myös kehitysvammaisten vanhemmat. Kehitysvammaisten omaa tulkintaa omasta elämästään ei pidetty luotettavana positivistisen tieteenihanteen mukaisessa paradigmassa. 1990-luvun tutkimushankkeissa kehitysvammaisten omaa asiantuntijuutta ja omaa tulkintaa alet-

tiin huomioida kvalitatiivisesti orientoituneissa ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon suuntautuneissa tutkimushankkeissa. Myöhemmin kehitysvammautkimuksessa on suuntauduttu toimintatutkimuksiin, joissa kehitysvammaiset itse ovat olleet mukana toteuttamassa tutkimusta muun muassa hankkeen ohjaajina ja haastattelijoina. Myös vammaistutkimuksessa tutkimusta ohjaaviksi tavoitteiksi nousivat *emansipatorisuus* ja *valtaistaminen*. Yliopistollista vammaisuuden ihmistieteellistä tutkimusta on kuitenkin kuvattu pirstaloituneeksi ja tämän johdosta itsenäistä teorianmuodostusta vähäiseksi. Myös esimerkiksi vammaisten arjen kokemuksellisuuden tutkimus on toistaiseksi ollut vähäistä. (Nummelin, Matikka & Vesala 2000, 8–9, 15–20; Teittinen 2006b, 28–35.)

Myös kehitysvammaisuutta käsittelevää historiankirjoitusta on kritisoitu, koska sen on nähty kuvaavan ennen kaikkea joko kehitysvammaisten puolesta tai heitä vastaan toimineiden ihmisten toimintaa – ei kehitysvammaisten itsensä elämää. Vammaisuuteen liittyvä tutkimus on toisinaan nähty ennemmin sortavana kuin tasa-arvoistavana. Kuten muissakin kulttuurien tutkimuksen osa-alueissa, myös vammaisten ihmisten historian ja kulttuurin näkyväksi tekemisessä on kuitenkin kyse mahdollisuudesta ymmärtää oma elämä osana laajempaa kokonaisuutta ja jatkumoa, millä on samalla nähty tasa-arvoistava ja voimaannuttava merkityksensä. (Walmsley 2005, 128, 132.) Tähän pyrkimykseen liittyy myös tavoite osallistaa kehitysvammaiset itse tutkimushankkeisiin niiden tavoitteiden ja toimintamuotojen määrittelijöinä (esim. Nummelin, Matikka & Vesala 2000; Walmsley 2005). Realiteetti kuitenkin on, että kehitysvammaisten asiaa ajettaessa tarvitaan myös ulkopuolisten osallistumista (Kaski & al. 2009, 12–13), eli kyse on myös tutkimushankkeissa sopivan tasapainon hakemisesta eri osapuolten kesken.

Määrittelen itse työskentelyni koulussa osaksi etnografista prosessia, joka kenttätöön ja aineiston muodostamisen päätyttyä on edelleen kesken: aineisto odottaa vielä suurelta osin tulkintaansa. Olin itse määritellyt tutkimuksen pääteeman, mutta haastattelutilanteissa tarjosin oppilaille mahdollisuuden tuoda varsin yleisesti määritellyn aihepiirin sisällä esiin vapaasti omia näkemyksiään. Osallistaminen tutkimukseen perustuikin kaikkien oppilaiden kohdalla lähinnä mahdollisimman avoimeen vuorovaikutukseen itse tutkimusprosessin aikana. Näenkin, että etnografisen kenttätöön kohteeksi lupautuminen ja yhteistyössä tutkijan kanssa toimiminen ovat aktiivista, tutkimusta ohjaavaa toimintaa, ei passiivista kohteeksi asettautumista. Myös niitä tulkintoja, joita olen toistaiseksi kenttätöistäni kirjoittanut, ovat oppilaat kommentoineet. Tätä artikkeliani kirjoittaessani käsittelen kuitenkin ensimmäistä kertaa kehitysvammaisten nuorten kanssa tekemääni kenttätöitä ja vielä on avoinna, miten jatkossa saan heiltä kommentteja tulkintoihini.

Lisäksi katson kuuluvani kouluetnografien joukkoon, vaikka osallistumiseni intensiivisyys vaihteli kolmen vuoden sisällä, eikä esimerkiksi missään vaiheessa edustanut täydellistä heittäytymistä oppilaan rooliin (ks. Paju 2011, 26–29). Eri tieteenaloilla tehtyjen kouluetnografioiden tavoitteina on ollut muun muassa tilastojen taakse pääseminen. Yhtäältä on esimerkiksi haluttu ymmärtää, miten arkiset käytännöt vaikuttavat erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja asemaan koulussa. Toisaalta on koetettu hahmottaa koulujärjestelmän sisään kirjoitettuja ja tiedostamattomia tapoja kategorisoida tietoa, luokitella koulun eri ryhmiä ja hahmottaa koulussa esiintyviä yhteisöllisyyden muotoja. Suomalaisessa kouluetnografiassa kiinnostus on

kohdistunut nimenomaan eroihin ja eriarvoisuuteen (esim. Bäckman 2009; 14–28; Hakala 2007; Lahelma & Gordon 2007, 29; Paju 2011, 16–18; Rosales 2010, 16). Myös oma tutkimusteemani keskittyy koulun arkeen, ja etenkin sen vapaamuotoiseen puoleen. Kentälle lähdin mukaanani kysymys siitä, miten mahdolliset erilaisuuden kokemukset omassa sosiaalisessa ympäristössä muokkaavat nuorten keskinäistä kanssakäymistä.

Tom O'Dell ja Robert Willim ovat kuvanneet kriittisesti perinteisen etnografian kohdetta kaukaisena, muusta maailmasta erillisenä saarena, jonka ainutlaatuisia kulttuuria tutkija voi havainnoida, litteroida ja lopulta kääntää akateemiseksi proosaksi (O'Dell & Willim 2011a, 5). Esitetystä kritiikistä huolimatta metafora kaukaisesta tuntemattomasta saaresta on houkutteleva, kun tutkimuskohteena on koulu. Yhtäältä suomalaisen peruskoulujärjestelmän läpikäyneelle suomalainen peruskoulu on kokemuksellisesti tuttu, ja vahvana instituutiona koulu on hitaasti muuttuva. Toisaalta oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen koulu sulkeutuu: se on tarkoitettu vain ja ainoastaan asianosaisille. (Paju 2011, 27, 288.) Kun etnografian kohteena on vielä tutkijalleen alun alkaen tuntemattomampi ryhmä eli kehitysvammaiset nuoret, saari-metafora muotoutuu entistä luontevammaksi. O'Dell ja Willim peräänkuuluttavat kuitenkin perinteisen lähestymistavan sijaan uudenlaista etnografiaa, jota he itse nimittävät englanninkielisellä termillä *irregular ethnography*. Sen voisi kääntää epäsäännölliseksi etnografiaksi, mutta leikittelevästi myös uhmakkaaksi etnografiaksi, metodisia traditioita haastavaksi ja kyseenalaistavaksi tutkimusotteeksi. Siinä korostuvat menetelmän mahdollistama innovatiivisuus ja joustavuus eri tilanteissa. O'Dellille ja Willimille etnografian säännönmukaisuuden rikkominen on mahdollisuus uusiin tulkintoihin.⁵ (O'Dell & Willim 2011a, 5–7; ks. myös Marcus 2009).

Lähdin etnografiseen matkaani hyvin perinteisistä lähtökohdista ja luovoin kentällä myös pitkälti perinteisten menetelmien, havainnoinnin ja haastattelujen, avulla tilanteissa, jotka eivät olleet perinteisen etnografian tavanomaisinta aluetta. Perinteisyydellä viittaa paitsi totutuiksi koettujen etnografisten muotojen toteuttamiseen, myös kansatieteessä tunnistettavaan tavoitteeseen kohti kerronnan yhtenäistä ja johdonmukaista rakennetta (*coherent narrative*). Tämän narratiivisuuden tutkimuksessa paradigmaksi nimetyn suuntauksen lähtökohtana on ollut käsitys siitä, että hyvä kertomus etenee lineaarisesti ja kronologisesti muodostaen temaattisen kokonaisuuden, ja että kerronnan merkitys perustuu sen ja kokemuksen johdonmukaiseen suhteeseen. Oma aineistoni on osaltaan haastamassa tätä näkemystä, jota on kritisoitu teoreettisesti, metodologisesti ja eettisesti. Voidaan kysyä, miten pyrkimys johdonmukaiseen kerrontaan on osaltaan legitimoinut tietyt kertomukset ja samalla marginalisoinut toisia. (Hyvärinen & al. 2010, 1–2, 7.)

Samalla kun koulussa tekemäni kenttätö on tarjonnut mahdollisuuden luovalle ja traditioita haastavalle tulkinnalle ja uudenväliselle kerronnan analyysille, se on pakottanut pohtimaan etnografisen kertomuksen omistajuutta. Osin katkonaiseen kerrontaan (*broken narrative*) perustuva aineistoni antaa uuden merkityksen haastattelujen ja havainnoinnin lukemiselle rinnan. Samalla tekstissä tulee näkyviin tutkijan kyky luoda tulkinta kerronnallista tilaa täydentämällä (Medved & Brockmeier 2010, 23–24). Näin tulkinta perustuisi aidosti vuorovaikutuksessa tapahtuneelle neuvottelulle ja antaisi asiantuntijuuden kokijalle.

KEHITYSVAMMAISUUS KULTTUURISENA KOKEMUKSENA?

Kevään viimeisinä tunteina luokalla on aikaa katsoa *Toisenlaisia frendejä* luokkahuoneen kulmassa olevasta televisiosta. Arjen rytmiin, vaikkakin tässä luokassa hyvin levolliseen, saadaan hetki rentoutumiseen, kun nuoret keskittyvät kehitysvammaisten aikuisten elämästä kertovaan kotimaiseen tv-sarjaan. Jaksossa Timo on harjoittelijana kaupan levyosastolla. Luokka seuraa kiinnostuneesti ja hiljaisen keskittymisen katkaisee ainoastaan silloin tällöin ääneen lausutut juonipaljastukset, sillä yksi oppilaista on nähnyt jakson aikaisemmin. (Kenttäpäiväkirja 23.5.2010.) Kaksi vuotta myöhemmin, keväällä 2012 luokka tutustuu aikuisten kehitysvammaisten elämään, kun se retkeili katsomaan bändielokuvaa *Kovasikajuttu*. Esimerkeiksi tässä nostamani dokumentaariset median tuotteet eivät suinkaan olleet ainoita tapoja, joilla kehitysvammaisten aikuisuutta tehtiin luokan nuorille tutuksi. Se, että niissä arki saa ripauksen glamouria, herättää omalta osaltaan kysymyksen kehitysvammaisuuteen liittyvästä mahdollisesta jaetusta kulttuurisesta kokemuksesta.

Erilaisuuden kokemukseen liittyy kysymys kehitysvammaisten nuorten omasta osakulttuurista, jonka mahdollinen olemassaolo oli yksi heti tutkimuksen alussa pohtimani kysymys. Kehitysvammaisten omaan alakulttuuriin viitataan esimerkiksi kehitysvammaisuutta esittelevässä yleisteoksessa, jossa kehitysvammaisten omaan osakulttuuriin osallistumista pidetään yhtenä kehitysvammaisen henkilön elämänlaatua parantavana tekijänä (Kaski & al. 2009, 167). Sarjan ja elokuvan muotoon puetut kuvaukset kehitysvammaisten elämästä ovat helposti lähestyttäviä, ja näen ne osana pyrkimystä kehitysvammaisuuden yhteiskunnalliseen integrointiin ja inklusioon. Niillä on merkitystä sille, miten ei-kehitysvammaiset näkevät ja kokevat kehitysvammaiset ihmiset. Mutta mikä merkitys näillä populaarikulttuurin tuotteilla on kehitysvammaisille nuorille ja heidän kulttuuriselle kokemukselleen? Etnografisen tutkimusotteen ja tutkimuksen kohteen välisen suhteen monikerroksisuuden on nähty voivan johtaa siihen, että tutkija omalla toiminnallaan on ohjaamassa tai tuottamassa tutkimaansa kulttuuria (Ojanen 2008, 7–8). Voidaanko tämän saman ajatella tapahtuvan myös silloin, kun kehitysvammaisuutta esitetään populaarikulttuurin keinoin? Mikäli näin on, muuttaako se kehitysvammaisten omaa käsitystä itsestään yksilöinä ja ryhmänä? Entä mikä mahdollisuus tutkimuksella on kehitysvammaisten nuorten kohdalla vaikuttaa tähän kulttuuriseen kokemukseen? Ja jos tämä mahdollisuus tiedostetaan, mikä olisi oikea suunta vaikuttaa?

Kehitysvammaisuus on käsite, jonka alle mahtuu hyvin monenlaisia yksilöitä. Kehitysvammalain mukaan ”erityishuollon palveluihin on oikeutettu henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluja” (Kaski & al. 2009, 16). Kehitysvammaisuus on siis määritelmällisesti eron tekemistä normaaliin kehitykseen, ja tämä eronteko tapahtuu ryhmän ulkopuolelta. Kysymys kulttuurisesta kokemuksesta liittyykin laajempaan kysymykseen tutkimuskysymykseni oikeutuksesta ja eettisyydestä. Vähemmistötutkimuksessa on esitetty kysymys, miten ylipäätään on mahdollista tehdä tutkimusta vallasta ja mahdollisesta epätasa-arvosta ilman, että tutkimus itsessään muodostuu eroja tuottavaksi (Honkasalo 2011, 56; Rosales 2010, 18; de los Reyes & Mulinari 2005, 128). Kehitysvammaisten

nuorten kohdalla jouduin ja joudun pohtimaan mahdollisen erilaisuuden kokemuksen jäljittämisen suhdetta tavoitteeseen integroida ja normalisoida kehitysvammaisuus osaksi yhteiskunnallista monimuotoisuutta.

Opetuksessa, nuorten keskinäisissä keskusteluissa tai käymissämme haastattelukeskusteluissa kehitysvammaisuutta tai sen vaikutusta omaan elämään ei juurikaan tuotu esiin. Tämä ei tarkoita, ettei kehitysvammaisuus elämään vaikuttavana tekijänä olisi ollut implisiittisesti läsnä luokan ja sen oppilaiden toiminnassa. Koin kuitenkin itse vaikeaksi keskusteluissamme nostaa esiin suoraa kysymystä kehitysvamman merkityksestä nuorten elämässä. Samankaltaista vaikeutta koin joiltakin osin myös esimerkiksi keskustellessani etnisen taustan tai maahanmuuton mukanaan tuomista erilaisuuden kokemuksista. Yhdistän tämän vaikeuden tunteen osin kulttuurisen tiedon kokemusellisuuteen ja sen puuttumiseen. Tämä ei kuitenkaan selitä kokemaani vaikeuden tunnetta kokonaisuudessaan, sillä pystyin keskustelemaan luontevasti haastateltavieni kanssa monista muista ilmiöistä, joihin vastaavalla tavalla liittyivät omat puutteeni kulttuurisen tiedon kokemuksesta, kuten esimerkiksi nuorten arjen käytännön toimintamahdollisuuksista.

Vaikeuden kokemus kertoo osaltaan myös niistä valmiista yhteiskunnassa ilmenevistä ja ylläpidetyistä erontekojen kategorioista, joiden sisältä tutkijanakin kohdetta tarkastelen. Lähtiessäni tutkimaan nuorten mahdollisia erilaisuuden kokemuksia itsessään ja sosiaalisessa ympäristössään en ole itsekään ollut vapaa erilaisista erilaisuuden hahmottamisen tavoista. (Ks. Honkasalo 2011, 52–54.) Se, että olen tutkijana ”hienotunteisuuttani” kokenut kehitysvammaisuudesta kysymisen vaikeaksi, kertoo lopulta ennen kaikkea omasta suhteestani kehitysvammaisuuteen tuona hetkenä. Tämä puolestaan on osaltaan vaikuttamassa siihen, minkälaiseksi kenttätyön pohjalta muodostunut tieto kehitysvammaisen nuoren elämästä voi ylipäättään muodostua. Kun siis aineistoa analysoidessani pohdin vuorovaikutuksen erityisyyttä kehitysvammaisten nuorten kanssa tekemässäni kenttätyössä, tämä erityisyys on paikannettavissa paitsi vuorovaikutuksen kaikkiin osapuoliin, myös laajemmin yhteiskunnallisiin kategorisointeihin.

Haastatteluissa kävimme läpi kaikkien mukana olleiden oppilaiden kanssa hyvin samantapaisia teemoja koulun arkeen liittyen. Tavalla tai toisella näihin teemoihin liittyi myös kysymys erilaisuuksien kokemisesta. Keskusteluissa sivuttiin esimerkiksi erilaisia nuorisokulttuureja, harrastuksia, uskontoja, oppijoita, sukupuolia ja kulttuureja. Kehitysvammaisten nuorten kanssa keskustelumme keskittyivät hyvin pitkälti arjen konkreettisiin tekemisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Kehitysvamma oli tuonut nämä nuoret saman luokan oppilaiksi, ja vuosittain vaihtuvasta kokoonpanosta huolimatta luokka oli myös muodostunut koulun sisäiseksi hyvin tiiviiksi ryhmäksi. Kuitenkin luokan sisällä eli monia eri erilaisuuksia. Aleksin harrastuneisuus metallimusiikkiin näkyy jo hänen ulkoisessa olemuksessaan, kuten pitkissä hiuksissa ja ahkerasti käytetyissä yhtyeiden t-paidoissa. Sahira ja Irina nauttivat silmin nähden kauniista vaatteista ja asusteista, kun Petterille tärkeitä olivat erilaiset pelit ja tv-ohjelmat. Kenttätyön näkökulmasta ei näyttänyt siltä, että nuoret olisivat rakentaneet ryhmäidentiteettiään kehitysvammaisuudelle, vaan nuorisokulttuurin eri muodot olivat havaittavissa muiden luokkien tavoin myös tässä ryhmässä.

Samankaltaisuuden ja erilaisuuden määrittelyssä eri poikkeavuuksien kategoriat

limittyvät toisiinsa ja tuottavat erilaisuuden ja toiseuden hierarkioita. Tutkimukseni analyysin teoreettisena lähtökohtana on ajatus *intersektionaalisuudesta*, jonka avulla pyritään tekemään näkyväksi, miten erilaisia historiallisia ja tilannesidonnaisia valtasuhteita tuotetaan erilaisten kategorioiden, kuten sukupuolen, luokan, seksuaalisuuden, iän ja etnisyyden yhteisvaikutuksessa. Erityisesti sukupuolen tutkimuksessa käytetyssä teoriassa lähtökohtana on rakenteiden, instituutioiden ja inhimillisen toiminnan eri tasojen huomioiminen. (Lykke 2005, 8; Karlsson Mignanti 2007, 16; de los Reyes & Mulinari 2005, 17, 24.) Teoria intersektionaalisuudesta soveltuu etnografiseen tutkimusotteeseen myös sikäli, että siinä korostuu toimijoiden oman kokemuksellisuuden ja äänen merkitys (ks. Nash 2008, 2–3).

Sukupuolen tutkimuksella ja vammaisuuden tutkimuksella on teoreettinen yhtymäkohta myös eron politiikan kontekstissa, jossa on pyritty ymmärtämään erojen tuottamisen ja tekemisen mekanismeja. Vammaisuuden tutkimuksessa käsitettä on hyödynnetty nimenomaan vähemmistönäkökulman tarkastelussa. Eron politiikassa erilaisuus nähdään voimavarana, ei marginalisoitumisen uhkana. Vammaisuuden tutkimuksessa tämän on puolestaan nähty parhaimmillaan johtavan epäsymmetriseen vastavuoroisuuteen, jossa pyritään saavuttamaan sellainen toimintaympäristö, jossa tasa-arvo on erilaisista lähtökohdista toimivien ihmisten samankaltaisissa mahdollisuuksissa. (Teittinen 2006b, 16–19.) Kulttuurisen kokemuksen näkökulmasta kehitysvammaisuuden ymmärtäminen yhteiseksi kulttuuriseksi kokemukseksi voitaisiin siis nähdä voimaannuttavana tekijänä ja kehitysvammaisuus ryhmää määrittävänä tekijänä yhtenä ryhmäidentiteettinä muiden joukossa.

Hyödynnettäessä intersektionaalisuuden ajatusta voidaan analysoida sosiokulttuuristen hierarkioiden ja valtarakenteiden vuorovaikutusta ja sitä, kuinka tässä prosessissa muodostetaan eri ominaisuuksien mukaisia sisään ja ulossulkevia kategorioita. Oleellista analyysissä on havaita, miten nämä kategoriat konstruoivat toinen toisiaan prosessissa, jossa kategorioita määritellään jatkuvasti uudelleen. Se, minkälaiset kategoriat loppujen lopuksi muotoutuvat valtasuhteiden heijastajiksi, selviää lopulta vasta empiirisen aineiston pohjalta. Ajatus dynaamisista ja vaihtelevista intersektioista toimii apuna myös pyrittäessä ymmärtämään jälkitraditionaalisten (ryhmä)identiteettien ja subjektien muotoutumista. Jälkitraditionaalisella suhtautumisella viitataan tilanteeseen, jossa vakaaksi ymmärretty identiteetti muodostuminen ja subjektiksi rakentuminen on monimuotoistunut erilaisten toisiinsa limittyneiden globaalien, paikallisten, sosiaalisten, taloudellisten, teknologisten ja kulttuuristen muutosten myötä. (Lykke 2005, 8, 14.)

Karen Hirsch on esittänyt, että vammaisen /ei-vammaisen -kategorioiden huomioiminen tutkimuksessa mahdollistaa uusien kulttuuristen ja historiallisten teemojen esiin nostamisen. Nämä ovat teemoja, jotka eivät tule esiin tutumpien kategorioiden, kuten sukupuolen, luokan, rodun, etnisyyden, iän, ammatin tai maaseutu-kaupunki -jaottelun myötä. Hirsch kysyykin, mitä seurauksia voi olla sillä, että ymmärrämme vammaisuuden yhdeksi ryhmää määrittäväksi tekijäksi ja voidaanko ajatella, että eri tavoin vammaisilla ihmisillä olisi keskenään samanlainen kulttuurinen kokemus elämästään. Se, millaisena ryhmänä vammaiset henkilöt nähdään, vaikuttaa heitä koskeviin niin akateemisiin, poliittisiin kuin käytännöllisiin ratkaisuihin. Hirsch peräänkuuluttaakin vuonna 1995 ilmestyneessä muistitietotutkimusta käsittelevässä artikkelissaan erityistä vammai-

suuteen keskittyvää tutkimussuuntausta. Hänen mukaansa muistitietohaastatteluja ei ole vammaisten henkilöiden parissa juurikaan suoritettu, koska näiden ei virheellisesti ole nähty tuovan muiden kertomaan uutta tai erilaista näkökulmaa omasta arjestaan. (Hirsch 2005, 214–217.)

Hirschin näkemykseen siitä että se, millaisena ryhmänä vammaiset nähdään, vaikuttaa heitä koskeviin ratkaisuihin, on helppo yhtyä. Itse haluan uskoa, että ratkaisuihin vaikuttaa myös se, millaisena ryhmänä vammaiset itse itsensä näkevät. Tämän vuoksi pohdinta siitä, mihin ryhmiin kehitysvammaiset nuoret mahdollisesti kokevat kuuluvansa, on keskeinen paitsi periaatteellisesti myös käytännön ratkaisuja ajatellen. Tämä periaatteellinen pohdinta on kulkenut mukana työssäni koko kenttätöjaksos ajan ja on myös keskeisiä analyysin kohteita aineistoa avatessani.

ETNOGRAFINEN ROOLITUS

21.10.2009, klo 9.00. Löydän käytävältä luokan oppilaan kopioimasta ruokalistaa. Hän opastaa minut luokkaan, joka on koulun toisessa päädyssä. Läsni luokassa on kaksi opettajaa [erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja] ja koko luokka lukuun ottamatta yhtä työharjoittelussa olevaa 9-luokkalaista. Esitän poikani tekemät piirustukset kansatieteilijästä ja koulusta selostukseni tueksi. Opettaja piti hauskana, mutta oppilaat reagoivat haukotellen. Olin ajatellut, että tapaaminen on tärkeä tutkimuseettisesti; että voin tässä tilanteessa selittää tutkimuksen pelisäännöt. Kontaktin luominen tuntuu kuitenkin vaikealta. Tuntuu, että vastuu ja valinta jäävät lähinnä oppilaiden vanhemmille. Lopussa poika [Ville], joka oli saattanut minut luokkaan, totesi, että hän ainakin haluaa olla mukana, mikä tuntui todella hyvältä. (Kenttäpäiväkirja 21.10.2009.)

Ote kenttäpäiväkirjastani kuvaa ensimmäistä kontaktiani pidennetyn oppivelvollisuuden luokan kanssa. Olin vielä koulun keltanokka, enkä osannut suunnistaa rakennuksen käytävillä ilman apua. Tulin tilanteeseen innostuneena, hieman arkana ja, kuten nopeasti opin ymmärtämään, hyvin tietämättömänä. Ensisijaisena tavoitteenani oli luoda tämän luokan, kuten muidenkin luokkien, kanssa kontakti nimenomaan nuoriin, ei luokan aikuisiin tai nuorten vanhempiin. Tämä oli tietoinen tavoite läpi kenttätöni, vaikka suhde koulun aikuisiin olisikin voinut olla helposti luotavissa (ja näin luonnollisesti myös tapahtui) sekä syvennettävissä: tutkimukseeni ja sen tavoitteisiin suhtauduttiin pääasiassa positiivisella kiinnostuksella. Halusin kuitenkin, että saamani tulkinnat tulevat nuorilta itseltään ja että he kokisivat minut luotettavaksi yhteistyötahoksi. (Ks. myös Bäckman 2009, 38.) Tässä tavoitteessa näkyi pyrkimykseni määritellä ennakkoon sitä, mitä ja minkälaisia merkityksiä tutkimuksessani halusin olla konstruoimassa (ks. Knuuttila 2010, 24). Tähän ennakoiva ja tiedostava etnografinen prosessi omalta osaltani päättyikin intuitiivisen työskentelyn tullessa tilalle. Etnografinen intuitio ei ole kuitenkaan ”puhdas” tutkijan aiemmin hankkimasta kokemuksesta ja esiymmärryksestä oli kyseessä metodiset tai sisällölliset ratkaisut (ks. Raunola 2010, 286).

Syksyisen aamun pimeydessä ensimmäinen tapaamiseni luokan kanssa herätti minussa hetkessä epävarmuuden. En tiennyt, pystyinkö välittämään tietoa nuorille hankkeestani ymmärrettävästi (todennäköisesti kaikilta osin en), enkä pystynyt tulkitsemaan luokan käyttäytymisestä, olivatko oppilaat lainkaan kiinnostuneita lähtemään yhteistyöhön kanssani. Villen selkeästi esittämä lupaus mukaan lähdöstä olikin vapauttava, kuten olivat samankaltaiset lupaukset myös muilla luokilla. Nyt arvioituna epävarmuus tässä ensimmäisessä tapaamisessamme johtui ennen kaikkea epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta, jonka erilaiset muodot avautuivat minulle nuoriin tutkimuskumppaneihini paremmin tutustuessani. Se, minkä ensimmäisessä kohtaamisessamme tulkitsin välinpitämättömyydeksi, oli sitä ryhmän rauhallisuutta, jonka myöhemmin opin luokalle leimaa-antavaksi, ja josta havainnointipäivinä erityisesti nautin. Epäsymmetrisyys oli mukana kommunikaatiossamme läpi kenttätöön, mutta jo sen molemminpuolinen tunnistaminen helpotti yhteistyötä jatkossa. Se, että emme aina välittömästi ymmärtäneet toinen toistamme, ei johtanut kommunikaation katkeamiseen, vaan uusien ilmaisumuotojen etsimiseen.

Uskoakseni roolini koulussa säilyi koko ajan tutkijan roolina. Minusta ei muodostunut yhtä oppilaista – en tähän pyrkinytkään – mutta en oppilaiden ajatuksissa toivottavasti yhdistynyt koulun tavanomaisiin aikuiskategorioihin ja tätä kautta koulun sisäisiin hierarkioihin. En kuitenkaan pystynyt irrottautumaan aikuisen kasvattajan roolista ja heittäytymään nuorten elämään ilman ikään liittyvää vastuuta ja varovaisuutta (vrt. Vaaranen 2002, 22–23; ks. Paju 2011, 272–276). Tämä näkyi, kun joissakin tilanteissa puutuin nuorten epätoivotuksi katsomaani toimintaan, esimerkiksi erityisesti seitsemännellä luokalla usein todistamaani yleisopetuksen puolen poikien varsin fyysiseen nahisteluun. Kehitysvammaisten nuorten kohdalla tämä vastuun kantaminen näkyi lähinnä tietyissä tilanteissa, kuten pukeutumisessa, auttamisena. Se, että apua pyydettiin juuri minulta, sai minut kokemaan itseni osaksi luokkaa.

Tein roolissani kuitenkin eron aikuisen ja asiantuntijan vastuun välillä. Tällaisen rajanvedon jouduin tekemään esimerkiksi keskustellessani Villen kanssa tämän tulevaisuudensuunnitelmista. Keskustelun aikana tein päätöksen keskittyä kuuntelemaan ja kommentoimaan kertojaani tämän omista ajatuksista käsin. Vasta haastattelun jälkeen tutustuin käsitteeseen *vammatietoisuus* ja sen merkitykseen nuoren itseymmärrykselle ja pystyin itse sanoittamaan ilmiön, joka vaikutti Villen kanssa käymääni keskusteluun. Henkilökohtaisella vammätietoisuudella tarkoitetaan tapaa hahmottaa tietoa omasta vammastaan ja sen merkityksestä omaan toimintaan. Vammätietoisuus heijastaa ymmärrystä siitä, mihin kykenee, mikä on vaikeaa ja mikä mahdollisesti mahdotonta (Kaski & al. 2009, 116). Vammätietoisuudesta ja tähän liittyvän ymmärryksen mahdollisesta lisäämisestä oli esimerkiksi kyse, kun Ville kertoi haaveistaan kouluttautua lääkäriksi tai laulajan urasta. Tiesin, että näiden haaveiden toteutuminen oli Villelle hyvin epätodennäköistä tai mahdotonta, mutta en lähtenyt niitä unelmina keskusteluissamme kyseenalaistamaan. Kun teimme viimeistä haastatteluamme muutama viikko ennen Villen yläkoulun päättymistä, palasimme tähän teemaan vielä kertaalleen:

Pia: Ootko sä miettinyt nyt niin pitkälle, että sä tiedät, että sä oot nyt vuoden siellä kymppiluokalla ja... mitäs sitten tapahtuu, tiedätkö sä sitä?

Pia Olsson: Erilaista etnografiaa?

Ville: [Epäselvää] mitä äiti haluaa.

Pia: Just. Haluat sä edes ajatella niin pitkälle, että mitä vuoden kuluttua...

[Ville: Joo] Haluat!

Ville: No pankin hoitaja ja sitten presidentti...

Pia: Oho! [Molemmat nauraa]

Ville: Maatalonmies... ja rekkakuski!

Pia: Aika erilaisia ja useita, hmm.

(Haastattelu 6.5.2011.)

Keskustelun kuluessa kävi ilmi, että luokan aikuiset olivat kertoneet Vिलлelle, etteivät monet hänen unelmistaan voi toteutua, mikä tuntui hänestä kurjalta. Kun kuitenkin vielä lopuksi kysyin häneltä todennäköisintä tulevaisuuden ammattia, se oli edelleen laulajan ura. Se, kuinka tosissaan Ville itsekin oli unelma-ammattinsa suhteen, ei selviä keskustelustamme lopullisesti. Toiveammattien kirjo mahdollistaa kuitenkin todennäköisesti mieluisan ammatin löytymisen lopulta myös Vиллelle. Keskeisempää kuin konkreettisen ammatin esiin nouseminen haastattelussa, oli kuitenkin se, miten Ville halusi ammatinvalinnan kautta asemoida itseään yhteiskunnassa. Hän ei yhdeksäsluokkalaisen tulevaisuudenhaaveissaan halunnut nähdä kehitysvammaisuutta omaa tulevaisuuttaan määrittävänä tekijänä.

Nuoria, autoista ja kaahailusta kiinnostuneita poikia tutkinut Heli Vaaranen toteaa oman kenttätönsä analyysissä, että ”kenttätö vaatii tekijältään asiantuntijuutta, koska tutkija ei voi odottaa tutkittavien opettavan häntä”. Tämän vuoksi tutkija opetteli kenttätönsä aikana auton tekniikkaa, öljyn- ja renkaiden vaihtoa ja erilaisten työkalujen käyttöä. Ilman näitä käytännön taitoja hän olisi kokenut itsensä tietämättömäksi, mikä puolestaan olisi johtanut epäluontevaan kontaktiin tutkittavien kanssa. (Vaaranen 2002, 20.) Itse pyrin luomaan omasta asiantuntijuuden puutteestani työkalun nuoriin tutustuessani. Se mahdollisti avoimen suhtautumisen erilaisille temaattisille ja tutkimuksellisille vaihtoehdoille, mutta edellytti valmistautumista epäonnistumisiin. Samalla etnografisen prosessin yllätyksellisyys oli taattu. Esimerkiksi Villen kanssa käydystä keskustelusta kävi ilmi, ettei minun panostani tarvittu hänen ammatinvalinnan ohjauksessaan. Tästä kannettiin huolta koulun puolesta. Sen sijaan keskustelumme Vиллelle tarjoama mahdollisuus unelmoida ja kenties hieman hullutella tulevaisuuden toiveillaan tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden pohtia nuorten ammattitoiveita suhteessa kehitysvammaisuuden yhteiskunnalliseen normalisointiin ja tämän tavoitteen eri merkitysten välittymistä nuorille itselleen heidän hahmottaessaan omaa paikkaansa yhteiskunnassa.

Kehitysvammaisten nuorten kohdalla se, että tietolähteeni on ollut ennen kaikkea itse nuoret, tarkoitti muun muassa sitä, että en selvittänyt heidän arkeensa ja oppimiseensa liittyviä taustatekijöitä keneltäkään ulkopuoliselta, vaan opin tuntemaan vähitellen luokassa ollen ja keskusteluja käyden esimerkiksi itse kunkin tavat ilmaista itseään. Tämä ei ole itsestään selvä valinta (ks. Medved & Brockmeier 2010, 26–28). En myöskään rajannut mukaan tulevia oppilaita sen mukaan, miten verbaalisesti ilmaisuvoimaisia he olivat. Tämä tarkoittaa, että aineistossani on muun muassa nauhoituksia, joissa äänessä olen lähinnä itse, kun käymme haastateltavani kanssa keskustelua kuvallisen kommuni-

kaation avulla. Toisinaan vasta ryhmähaastattelutilanne vapautti oppilaan keskustelemaan näkemyksistään. Joskus taas kuva nuoren arjesta alkoi muodostua pienistä palasista vapaamuotoisten keskustelujen ja luokan sisäisen vuorovaikutuksen myötä.

En voi kaikissa tapauksissa olla varma, olenko ymmärtänyt keskustelujamme aina oikein. Nopeamman, laajemman ja varmemman kuvan nuorten elämästä olisin saanut kysymällä samoista asioista nuorten kanssa toimivilta aikuisilta. Tutkimukseni kohteena ei kuitenkaan ollut aikuisten käsitykset nuorten elämästä, vaan nuorten itsensä käsitykset omasta elämästään. En kuitenkaan voinut sivuuttaa luokan aikuisten roolia, sillä monet opetustilanteet tarjosivat mahdollisuuden saada tietoa ja ymmärtää koulun ulkopuolen tapahtumia, joihin minulla tutkijana ei ollut pääsyä. Lisäksi virallinen kouluarki opetustilanteineen auttoi minua oppimaan niitä sisältöjä, joita yläkouluikäiset kehitysvammaiset nuoret tulevaisuutta varten opiskelivat. Näihin kuului niin arjen matematiikkaa kuin päivän rutiinien hallintaa mutta myös yleissivistäviä aineita, kuten historiaa ja maantiedettä.

VERBALIIKKAA HAASTAMASSA

Verbaaliset kyvyt eivät ole keskeisiä ainoastaan sen suhteen, miten tietoa ja kokemuksia on mahdollista välittää tutkijalle. Jan Walmsley on analysoinut muistitietoprojektien menetelmien toimivuutta kehitysvammaisten kertojien kohdalla. Menetelmillemme perustaviksi muodostuneet toimenpiteet, kuten osallistujien informointi, mahdollinen litteraation läpikäynti ja sopimus lopullisesta tulkinnasta edellyttävät perinteisessä muodossaan kirjallisia taitoja, joita kaikilla omassa tutkimusryhmässäni mukana olevilla nuorilla ei ollut. (Walmsley 2005, 129.) Koska tutkimus suoritettiin koulussa, oli tutkimusluvan ehtona, että kaikilla siihen mukaan lähtevillä nuorilla tuli olla vanhempien suostumus. Itse olin asettanut eettiseksi tavoitteeksi, että myös nuori itse tutustui tutkimuksen esittelyyn ja aineiston säilyttämiseen ja tallentamiseen liittyviin ehtoihin ja allekirjoitti suostumuslomakkeen. Käytännössä erikseen vanhemmille ja nuorille laaditut tiedotteet ja suostumuslomakkeet aiheuttivat usein hämmennystä ja nuoren kirjallisen suostumuksen korvasikin usein haastattelun alussa käyty keskustelu.

Aktiivinen hankkeeseen osallistuminen heijasti nähdäkseni suoraan myös suostumuksen astetta.⁶ Osalla oppilaista päätöksen tutkimukseen mukaan lähtemisestä teki todennäköisesti huoltaja, mutta kaikkien kohdalla kävi kenttätöiden aikana selväksi, oliko nuori itse motivoitunut olemaan mukana. Monet tekivät päätöksensä itsenäisesti ja nopeasti – joskin huoltajansa suostumuksella – ja kokivat voivansa tuoda oman näkemysensä nuorten elämästä esiin tutkimuksen kautta. Myös kehitysvammaisten nuorten luokalla ulkopuolisen osoittama kiinnostus heidän elämänsä kohtaan ja kirjan kirjoittaminen siitä oli yksi mukana oloon motivoiva tekijä (ks. Vaaranen 2002, 20). Tämän lisäksi koin – ja tämä tuli myös keskusteluissa esiin – että esimerkiksi haastatteluhetket koettiin positiivisina tilanteina niiden tutkimuksellista tarkoituksenmukaisuutta sen enempää pohtimatta. Tutkimukseni tavoite ei kuitenkaan välttämättä avautunut kaikille mukana olleille nuorille tutkimusprosessin aikana, mikä osaltaan liittyy etnografisen

tutkimusprosessin luonteeseen. Tutkimuskysymys kiteytyy lopulliseen muotoonsa prosessin aikana ja kaikki tutkimuksessa mukana olevat osapuolet ovat osaltaan tätä määrittämässä (O'Dell & Willim 2011b, 34).

Kirjallisten ja verbaalisten taitojen hallitsemiseen liittyvät kysymykset myös paljastivat heti kenttätöni aluksi tietämättömyyteni kehitysvammaisuudesta. Se, että nuoret opiskelivat samassa koulussa yleisopetuksen oppilaiden kanssa, johti minut ajattelemaan, että myös etnografisten menetelmien suhteen toimiminen olisi samanlaista kaikkien nuorten kohdalla. Ja näin osin olikin: sain kuulla monipolvisia kuvauksia nuorten arjesta, lukea kuvakirjoituksella kirjoitetun kuvauksen yhdestä päivästä ja ihailia piirrosta, jossa Intian matkan tunnelma välittyy porottavana aurinkona ja vihreinä palmuina. Se, että puhuminen ei kaikkien kohdalla onnistunut, tai että itsensä ilmaiseminen kirjoittaen tai piirtäen oli vaikeaa tai mahdotonta, tuli minulle kohtaamisissamme kuitenkin yllätyksenä, ja kertoo tutkijan liiankin innostuneesta heittäytymisestä tutkittaviensa joukkoon ilman pinnallistakaan esiyymmärrystä kehitysvammaisten nuorten kouluarjesta. Toisaalta tietämättömyys tässä kohdassa oli kenties myös tutkimuksen pelastus. Olen useasti miettinyt, olisinko pyytänyt luokan oppilaita mukaan projektiin, jos olisin ymmärtänyt oman asiantuntijuuteni puutteet.

Kun tutkimuskysymys sitoutuu vahvasti kokemuksen ymmärtämiseen, voidaan kysyä, miten kokemuksellisuutta on mahdollista ymmärtää ilman verbaalista vuorovaikutusta (ks. Hakala & Hynninen 2007, 211). Petri Paju tuo oman kouluetnografian analyysissään esille, ettei hän kokenut joutuneensa aineistonkerjuuasemaan (Paju 2011, 33). Ymmärrän aineistonkerjuun tilanteena, jossa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien vuorovaikutus ei toimi, ja jossa joko haastattelujen tai havainnoinnin aikana tutkijalle ei ole haluttu puhua tai näyttää tiettyjä asioita. Itse en kokenut omaa rooliani kaikissa tilanteissa aineiston tuottamisen suhteen mutkattomana, mutta juuri kehitysvammaisten nuorten kanssa toimiminen ja keskusteleminen oli poikkeuksellisen avointa. Heidän kohdallaan en koskaan joutunut kokemaan tunnetta aineistonkerjuusta. Kuitenkin keskusteluun liittyy aina myös valtanäkökulma. Valtaa käytetään keskustelussa määrittelemällä sitä, kuka puhuu ja kuinka kauan, mistä puhutaan ja minkälaisen teemojen kautta ja ketkä kaikki voivat keskusteluun osallistua. Kehitysvammaisen nuoren ja ei-kehitysvammaisen tutkijan välistä keskustelua voisi ajatella leimaavan myös valtasuhteet, jotka perustuvat keskustelijoiden erilaisiin institutionaalisiin valta-asemiin ja kommunikaatiokykyihin. (Leskelä 2006, 47, 67–68.)

Pajun käyttämä termi *aineistonkerjuu* kääntääkin valta-aspektin niin, että valta on haastateltavilla ja havainnoitavilla oppilailta, joilla on valta päättää, mitä he kertovat vai kertovatko mitään. Etnografinen tutkijan ja kohteen epäsymmetria ei siis synny vain institutionaalisen aseman tuoman roolijaon kautta, vaan valta ja sen hyödyntäminen ovat dynaamisessa liikkeessä koko tutkimusprosessin ajan. Osa kehitysvammaisista nuorista pitikin toisinaan tiukasti kiinni tästä valta-asemasta ja määritti itse, mitä kuvia kansiosta katsotaan ilman, että keskustelun teemaa olisi tutkijan taholta vielä edes pyritty määrittämään. Yleisemmin keskusteluissa oli kuitenkin havaittavissa pyrkimys yhteisymmärrykseen sekä niiden tavoitteista että sisällöistä.

Kommunikointiin liittyvä epäsymmetrisyys johti kuitenkin havainnoinnin korostumiseen juuri kehitysvammaisten nuorten luokassa. Missään luokassa havainnointini

ei ollut jatkuva. Tein kenttätöitä muiden yliopistollisten töiden ohessa, minkä vuoksi pystyin irrottamaan kentälleni aikaa päivän tai kaksi viikossa. Joskus tauoista muodostui pitempiä, ja huomasin aina tämän jälkeen paluun kentälle olevan hieman normaalia vaikeampaa. Kotiluokakseni koin kuitenkin juuri kehitysvammaisten nuorten luokan osin siellä viettämäni runsaamman ajan vuoksi, osin sen helpon lähestyttävyyden ansiosta. Ryhmä oli pieni ja toimi tiiviisti yhtenä omana kokonaisuutenaan, minkä lisäksi tunsin nopeasti olevani oppilaiden taholta luokkaan tervetullut. Tätä samaa tunnetta minulle ei syntynyt kaikkien yleisopetukseen kuuluvien luokkien kohdalla, mikä ei suinkaan johtunut tutkimukseen osallistuneista nuorista, vaan siitä, ettei minulle ehtinyt muodostua luokissa selkeää roolia. Pidentetyn oppimäärän luokassa rutiinit olivat selvät ja niihin oli helppo solahtaa mukaan. Tietyissä tilanteissa tunsin myös pystyväni olemaan apuna, en ainoastaan tapahtumien seuraajana. Pelkäksi tarkkailijaksi jättäytyminen luokkatilanteissa ei tuntunut oppilaita häiritsevän, mutta toisaalta se edelleen roolitti asemaani luokissa ennen kaikkea tilapäisenä ja kenties myös ulkopuolisena tutkijana – en ollut oppilas mutta en myöskään koulunkäyntiavustaja tai apuopettaja (vrt. Paju 2011; Rosales 2010, 42). Ruotsalaiset etnologit ovat toisinaan kuvanneet tekemäänsä havainnointia etuliitteellä *medföljande* (Karlsson Mingantti 2007, 40; Ehn & Löfgren 1996, 119). Termi pitää samanaikaisesti sisällään ulkopuolisuuden ja mukana olon tunteen tilanteessa, jossa tutkija on omassa roolissaan osa tutkimaansa ryhmää. Tällaiseksi koin myös oman asemani nuorten keskuudessa.

Kun oppilaat aloittivat päivänsä kirjaamalla päiväkirjoihinsa tulevan päivän tapahtumia, kirjasin itsekkin samat tapahtumat omaan kenttäpäiväkirjaani, jossa nyt on muistona havainnointipäivien lukujärjestyksen lisäksi päivän sää ja useimmiten hymyilevä ympyrä osoittamassa, että luokalla on tänään päivä alkanut mukavissa merkeissä. Jossain vaiheessa muodostuin itsekkin merkiksi päiväkirjoissa, kun niinä päivinä, jotka vietin luokan kanssa, kirjoihin kirjoitettiin Pia-tutkija tai liimattiin minulle etsitty oma symboli.⁷ Läsnaoloni luokassa siis rekisteröitiin kirjaimellisesti, vaikka en kokenutkaan sen vaikuttavan luokan oppilaisiin tai heidän käyttäytymiseensä. Aamupäivän rutiineihin kuului myös kuulumisten vaihto. Jokainen luokassa sai kertoa, mitä oli edellisen koulupäivän päättymisen jälkeen tehnyt, ja tähän piiriin pääsin myös itse mukaan. Käytännössä tämä aamun rutiini toimi etnografisena välittömänä haastatteluna nuorten viime tuntien tapahtumiin, samalla kun tutkijana olin oppilaiden tavoin jakamassa pienen palan omaa elämäni yhdessä muiden kanssa.

Luokan oppilaiden itsenäiseen toimintaan pääsin mukaan ennen kaikkea ruokavälitunneilla, joiden aikana oppilaat saivat viettää vapaa-aikaa omassa luokassaan. Ruokailun jälkeen oppilaat kokoontuivat luokan ulkopuolelle, käytävillä oleville sohville odottamaan jotakuta luokan aikuisista avaamaan ovea luokkaan. Tämä oli myös hetki, jolloin oppilaat sulautuivat koulun muiden oppilaiden rytmiin itsenäisinä toimijoina. Käytävässä kulkevaa oppilasvirtaa seurattiin aktiivisesti samalla kun keskityttiin omaan keskinäiseen seurusteluun. Kontaktit koulun muihin oppilaisiin olivat satunnaisia moikkauksia ja erityishuomion saivatkin ennen kaikkea luokkaa opettaneet aineenopettajat. Ruokavälitunnilla itse kukin sai keskittyä juuri itseään kiinnostaviin asioihin, ja tämä näkyi hetken eriytyneinä toimintoina:

Ville avaa radion, josta tulee Kirkan Joulumaa. Ville laulaa kappaleen mukana tyhjä keittiöpaperirulla mikrofonina. Muut pojat ovat tietokoneella katsomassa Pokemonia, Dragon Ball Z:tä ja Indiana Jonesia. Ville on siirtynyt lukemaan Helsingin Sanomia. (Kenttäpäiväkirja 11.12.2009)

Joulukuisena ruokavälituntina luokan oppilaiden tekemisiin vaikutti silloinen luokan poikavaltaisuus. Myöhemmin luokkaan tulleet tytöt toivat välituntiin oman toimintamallinsa. Sohvaryhmän ääressä istuessaan tytöt selailivat nuortenlehtiä, ja välillä pohdittiin yhdessä, minkä lehtien vaatteista tai koruista itse kukin mieluiten itselleen ottaisi.

Vaikka havainnointini ei muodoltaan täysin vastaakaan kuvaa osallistuvasta havainnoinnista, oli se osallistumista luokkayhteisöön omassa tutkijan roolissani. Kenttätöyön luonne sosiaalisena prosessina näkyy myös siinä, mitä havainnoinnista siirtyy muistiinpanoihin. (Lappalainen 2007, 113–115). Koenkin havainnoinnin olleen yksi osa tutkijan ja oppilaiden välistä kommunikaatiota, jonka merkitys korostui verbaalisen kommunikaation epäsymmetriassa. Vaikka joukkoon mahtui myös tunteitansa avoimesti ilmaisevia nuoria, oli ryhmän sisäinen dynamiikka pääasiassa hiljaista, usein sanattomina vuorovaikutustilanteina ilmenevää. Se, mikä oli itse kustakin hauskaa, mielenkiintoista tai ahdistusta aiheuttavaa, saattoi tulla esiin hyvin arkisissa ja pienissä yksityiskohdissa: hymyinä, hätkähdyksinä tai huokauksina.

ERILAINEN VAI ERITYINEN?

Etnografian keskiössä on ihminen, jonka tarinaa tutkija lukijalle välittää (ks. Paju 2011, 31). Etnografian laadun mittari ei olekaan sen kyky raportoida empiriaa mahdollisimman tarkasti. Tom O'Dell ja Robert Willim ovat liittyneet etnologien joukkoon, jotka haluavat nähdä etnografian epälineaarisen prosessina, jolla ei ole tarkkaa alkua ja loppua. Tähän prosessiin liittyy jatkuva siirtyminen empiirisen materiaalin, teoreettisen viitekehyksen ja analyysiprosessin välillä. (O'Dell & Willim 2011a, 11–12). Oma etnografisen tutkimuspolkuni on johtanut yhtäältä oman tieteenalani tutkimustraditioihin nojaten ja toisaalta tutkimuskohteeni avaamien uusien näkökulmien johdosta pohtimaan etnografisen tiedon muodostumista tutkijan ja kentän vuorovaikutussuhteessa. Samalla tiedon muodostumisen prosessiin liittyy tutkijan valinta siitä, miten ja mistä näkökulmista hän haluaa kohdettaan kuvata ja mitä seurauksia näillä valinnoilla on.

Tuulikki Kurki on Carlo Ginzburgin ajattelua tulkiten kuvannut tutkimuksellisen narratiivin rakentumisen vaiheita. Tämä rakentuu aluksi tutkijan ja tutkimuskohteen keskinäiselle suhteelle ja tutkijan lisääntyvälle tiedolle kohteestaan: tieto voi avautua tutkijalle vasta, kun hän ymmärtää riittävästi kohdettaan. Kertomus hahmottuu tutkijalle sekä kohteesta että tutkimusprosessista. Toinen kerronnan muotoutumisen taso on vaihe, jossa kertomus kirjoitetaan ja tehdään nähtäväksi luettavaan (tai muuhun tietoa välittävään) muotoon. Tutkijan ääni luo kertomukseen juonen, joka nousee aineiston yhteen liitettyistä osista. (Kurki 2010, 163–164, 171.) Itse lisäisin tämän narratiivin muodostumisen perustaksi juuri tutkijan valitseman tai tutkimustraditiosta kumpuavan näkökulman, joka osaltaan vaikuttaa myös tutkijan ja tutkimuskohteen keskinäisen

suhteen muodostumiseen ja siihen, mitä kenttätöön aikana lähdetään yhdessä tavoittelemaan. Se, miten tieto kentällä avautuu, on kiinnittynyt tähän narraation perustaan.

Samoin kuin kehitysvammaisuuteen liittyvät kulttuuriset tuotteet, kuten tv-sarjat ja elokuvat, ovat osaltaan luomassa todellisuutta, niin myös tutkimuksella ei ainoastaan kuvata vaan muokata mielikuvaamme todellisuudesta. Oma etnografinen prosessini on vaiheessa, jossa siirryn kirjoittamaan kenttätöön myötä syntyneitä tarinaa. Kenttätöprosessiin liittyneet kysymykset ovat olleet keskeisiä, kun tarinan aineksia on koottu kokoon. Nyt tarinaa kirjoittaessani teen valintoja muun muassa sen suhteen, millaisena ryhmänä haluan nuorten joukkoni esittää. Tähän liittyy kysymykset siitä, minkälaisena uskon nuorten itse haluavan tulla tutkimuksessa esiin ja minkälaisen kuvan itse tutkijana uskon palvelevan näitä nuoria parhaiten mutta myös siihen kenen tai keiden ymmärrystä haluan tutkimuksellani lisätä.

Etnografiseen prosessiin liittyvät kysymykset ovatkin tämän luokan kohdalla pitkälti samat kuin yleisopetuksen puolella opiskelevien nuorten kohdalla. Niistä keskeisimmäksi näen sen, miten kunnioittaa mukana olleen nuoren yksilöllisyyttä ja persoonan eri puolia. Vaikka kehitysvammaisuus on se tekijä, joka on saanut minut juuri näiden nuorten luokse kenttätöitäni tekemään, on se ainoastaan yksi heitä määrittävä tekijä. Siitä voi onnistuneen tutkimuksen avulla tehdä tätä ryhmää vahvistavan ominaisuuden, mutta se ei saa peittää alleen niitä yksilöiden välisiä eroja, jotka tekevät jokaisesta nuoresta omanlaisensa tarinankertojan. Erilainen nuori ei lopulta aina olekaan niin erilainen, mutta erityinen hän on aina.

VIITTEET

- 1 Monikulttuurisuuden käsitteen eri sisällöistä ja kritiikistä ks. Wahlbäck 2003; Honkasalo, Harinen, Souto & Suurpää 2009, 6–8.
- 2 Tutkimani kolmen vuoden aikana luokan koko hieman vaihteli vuosittain johtuen pääasiassa sen luonteesta yhdysluokkana, jossa opiskeli eri-ikäisiä ja eri luokka-asteilla opiskelevia nuoria. Kahdeksan henkeä on määritelty suurimmaksi sallituksi ryhmäkooksi oppiaineittain järjestettävässä erityisopetuksessa. (Kaski & al. 2009, 182–184.)
- 3 Pidennetty oppivelvollisuus voi kestää 11 vuotta, ellei perusopetuksen oppimäärää ole tätä ennen suoritettu.
- 4 Aloitin kenttätöön syksyllä 2009 silloin seitsemännen luokan aloittaneiden nuorten kanssa. Esimerkiksi pidennetyn oppivelvollisuuden luokassa tämä yläastepolku ei kaikkien kohdalla toteutunut kokonaisuudessaan, vaan mukaan saattoi kolmen vuoden aikana tulla kuka tahansa luokalla mukaan halunnut oppilas.
- 5 O'Dell ja Willim käyttävät termiä *irregular ethnography* merkityksessä "irregular being 'not conforming to established rule, method, usage, standard etc.'"
- 6 Suostumuksen asteella tarkoitan tosiasiallista motivaatiota olla mukana tutkimuksessa. Vaikka nuori olisikin antanut muodollisen suostumuksen tutkimukseen lähtemiseen, kiinnostus osoittautui joidenkin oppilaiden kohdalla vähäiseksi, mikä näkyi esimerkiksi vaikeutena sopia haastatteluajoja. Tunnetta halukkuudesta välttää

- haastattelutilanteita ei minulle kuitenkaan muodostunut pidennetyn oppivelvollisuuden luokan nuorten kanssa.
- 7 Roolitukseni luokassa oli käsitteen *Pia-tutkija* kautta koko kentällä oloni ajan eksplikoitu. Kentälle tutkijan roolien nimeäminen voidaan nähdä yhtenä tapana merkityksellistää ja järjestää tämän läsnäolo. Roolittaminen saattaa toimia myös merkinä siitä, minkälaiseen tietoon tutkijalle annetaan sisäänpääsy. (Kajiser 2011, 57.) Oppilaat luokassa kutsuivat minua kuitenkin pelkällä etunimellä, ja koin että minut hyväksyttiin joukkoon myös omana itsenäni, ilman lisämääreitä.

LÄHTEET

Tutkimusaineistot

Tekijän vuosina 2009–2012 tekemän kenttätöiden aineistot (haastattelut, kenttäpäiväkirjat) ovat toistaiseksi tekijän hallussa. Tutkimuksen valmistuttua aineisto siirretään Helsingin kaupunginmuseon kokoelmiin.

Kirjallisuus

- BÄCKMAN, MARIA 2009: *Miljonsvennar. Omstridda platser och identiteter*. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- EHN, BILLY & LÖFGREN, ORVAR 1996: *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- EMERSON, ROBERT M., FRETZ, RACHEL I. & SHAW, LINDA L. 1995: *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- FINGERROOS, OUTI & PELTONEN, ULLA-MAIJA 2006: Muistitieto ja tutkimus. – Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologia kysymyksiä*. Helsinki: SKS.
- HAKALA, KATARIINA 2007: *Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto [online]. <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19737/paremmin.pdf?sequence=1>> [21.9.2012.]
- HAKALA, KATARIINA & HYNNINEN, PIRKKO 2007: Etnografisesta tietämisestä. – Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- HIRSCH, KAREN 2005: Culture and disability: the role of oral history. – Perks, Robert & Thomson, Alistair (eds.), *The Oral History Reader*. London & New York: Routledge.
- HONKASALO, VERONIKA 2011: *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
- HONKASALO, VERONIKA, HARINEN PÄIVI, SOUTO, ANNE-MARI & SUURPÄÄ, LEENA 2009: Ovien availua. – Harinen, Päivi, Honkasalo, Veronika, Souto, Anne-Mari & Suurpää, Leena (toim.), *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret*,

- vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- HYVÄRINEN, MATTI, HYDÉN, LARS-CHRISTER, SAARENHEIMO, MARJA & TAMBOUKOU, MARIA 2010: Beyond narrative coherence. An introduction. – Hyvärinen, Matti, Hydén, Lars-Christer, Saarenheimo, Marja & Tamboukou, Maria (eds.), *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- KAIJSER, LARS 2011: Fältarbete. – Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.), *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- KARLSSON MIGNANTI, PIA 2007. *Muslima. Islamisk väckelse och unga kvinnors förhandlingar om genus i det samtida Sverige*. Stockholm: Carlssons.
- KASKI, MARKUS (toim.), MANNINEN, ANJA & PIHKO, HELENA 2009: *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit oy.
- KNUUTTILA, SEPPO 2010: Tutkimusaineistojen muodostaminen. – Pöysä, Jyrki, Järviluoma, Helmi & Vakimo, Sinikka (toim.), *Vaeltavat menetit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- KURKI, TUULIKKI 2010: Tutkimuspäiväkirja aineiston, teoreettisten näkökulmien ja tutkijan vuoropuheluna. – Pöysä, Jyrki, Järviluoma, Helmi & Vakimo, Sinikka (toim.), *Vaeltavat menetit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- LAHELMA, ELINA & GORDON, TUULA 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. – Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- LAPPALAINEN, SIRPA 2007: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- LEÓN ROSALES, RENÉ 2010: *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- LESKELÄ, LEEALaura 2006: Yhteisymmärrystä rakentamassa. Tapaustutkimus epäsymmetrisestä keskustelusta. – Teittinen, Antti (toim.), *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Vammaisuuden tutkimus.
- LESKELÄ, LEEALaura & LINDHOLM, CAMILLA 2012: Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. – Leskelä, Lealaura & Lindholm, Camilla (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- LYKKE, NINA 2005: Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. – *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2–3.
- MARCUS, GEORGE E. 2009: Introduction: Notes toward an Ethnographic Memoir of Supervising Graduate Research through Anthropology's Decades of Transformation. – Faubion, James D. & Marcus, George E. (eds.), *Fieldwork Is Not What It Used to Be. Learning Anthropology's Method in a Time of Transition*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- MEDVED, MARIA I. & BROCKMEIER, JENS 2010: Weird Stories: Brain, mind, and self. – Hyvärinen, Matti, Hydén, Lars-Christer, Saarenheimo, Marja & Tam-

- boukou, Maria (eds.), *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- NASH, JENNIFER C. 2008: Re-thinking intersectionality. – *Feminist Review* 89.
- NUMMELIN, TUA & MATIKKA, LEENA M. & VESALA, HANNU T. 2000: *Kohteesta kumppaniksi. Kehitysvammaiset Elämäntutkimuksen haastattelijoina*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Tutkimus- ja kokeiluyksikkö.
- O'DELL, TOM & WILLIM, ROBERT 2011a: Irregular Ethnographies. An Introduction. – *Ethnologia Europaea. Journal of European Ethnology*. 41(1).
- O'DELL, TOM & WILLIM, ROBERT 2011b: Composing Ethnography. – *Ethnologia Europaea. Journal of European Ethnology*. 41(1).
- OJANEN, KAROLIINA 2008: Kenttäkokemuksesta tiedoksi. – *Elore* 15(1) [online]. < http://www.elore.fi/arkisto/1_08/oja1_08.pdf > [2.4.2012.]
- OJANEN, KAROLIINA 2011: *Tyttöjen toinen koti. Etnografinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla*. Helsinki: SKS.
- PAJU, PETRI 2011: *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- RAUNOLA, ILONA 2010: Osallisuus ja dialoginen paikantuminen etnografisessa kenttätöyssä. – Pöysä, Jyrki, Järviluoma, Helmi & Vakimo, Sinikka (toim.), *Vaeltavat menet*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- DE LOS REYES, PAULINA & MULINARI, DIANA 2005: *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- TEITTINEN, ANTTI 2006a: Esipuhe. – Teittinen, Antti (toim.), *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- TEITTINEN, ANTTI 2006b: Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. – Teittinen, Antti (toim.), *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- UOTINEN, JOHANNA 2008: *Juoksubiekkä ja tilkkutäkki – laadulliset tutkimuskäytännöt ja äänen kunnioittaminen*. – Fingerroos, Outi & Kurki, Tuulikki (toim.), *Ääniä arkistossa. Haastattelut ja tulkinta*. Helsinki: SKS.
- VAARANEN, HELI 2002: Kenttätöystä kriittiseen kirjoittamiseen – kommentteja etnografian postmoderniin kritiikkiin. – *Nuorisotutkimus* 1.
- WAHLBÄCK, ÖSTEN 2003: *Mångkulturalism i Finland: en kritisk litteraturöversikt*. Åbo: Åbo Akademi.
- WALMSLEY, JAN 2005: Life history interviews with people with learning disabilities. – Perks, Robert & Thomson, Alistair (eds.), *The Oral History Reader*. London & New York: Routledge.
- VÄÄTÄINEN, HANNA 2003: *Rumbasta rampaan. Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikipatanssissa*. Åbo: Åbo Akademi.

Pia Olsson on kansatieteen dosentti ja yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kansatieteen oppiaineessa.