

# **Suomalaisen sosiologian dekolonisoinnin tilanne, haasteet ja mahdollisuudet**

Sosiologian opettajien ymmärrys dekolonisaatiosta ja sen toteutuminen  
suomalaisessa sosiologian opetuksessa

Sosiologian oppiaineen  
pro gradu- tutkielma

Laatija(t):  
Mona Abdullahi

8.5.2025

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Sosiologia

**Tekijä(t):** Mona Abdullahi

**Otsikko:** Suomalaisen sosiologian dekolonisoinnin tilanne, haasteet ja mahdollisuudet – Sosiologian opettajien ymmärrys dekolonisaatiosta ja sen toteutuminen suomalaisessa sosiologian opetuksessa

**Ohjaaja(t):** Yliopistonlehtori, dosentti Kaisa Kuurne ja dosentti Juho Korhonen

**Sivumäärä:** 104 sivua

**Päivämäärä:** 8.5.2025

## **TIIVISTELMÄ**

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen dekoloniaalisten lähestymistapojen ymmärtämistä ja soveltamista suomalaisessa sosiologian opetuksessa. Sosiologian tieteenalan dekolonisaatiosta käydään kansainvälisesti kiivasta keskustelua, mutta aiheesta on tehty hyvin vähän tutkimusta Suomessa. Tutkimukseni pohjautuu seitsemän suomalaisessa yliopistossa opettavan sosiologian opettajan haastatteluaineistoon, jota analysoin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoreettisena viitekehyksenäni toimivat post- ja dekoloniaaliset teoriat sekä euro- ja metrosentrismien kritiikki sosiologiassa. Peilaan dekoloniaalisten näkökulmien asemaa suomalaisen sosiologian kentässä sekä suhteessa kansainväliseen tutkimuskeskusteluun, että suomalaisen sosiologian erityispiirteisiin.

Tutkimukseni osoittaa, että post- ja dekoloniaaliset teoriat ovat rantautuneet Suomeen vaiheittain 1990-luvulta 2010-luvulle, tyypillisesti kulttuurintutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen välityksellä. Sosiologian opettajien ymmärrys dekoloniaalisuudesta on monitasoinen ja refleksiivinen. He näkevät dekoloniaalisuuden pääosin tietoteoreettisena käsitteenä ja käytäntönä, joka haastaa sosiologiassa vakiintuneet käsitykset tiedon tuottamisesta, institutionaalisista rakenteista ja yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkinnasta.

Opetusfilosofiset lähestymistavat vaihtelevat: refleksiivisiksi ja konstruktivistisiksi tunnistamani näkökulmat pitävät dekoloniaalisuutta yhtenä teoreettisena näkemyksenä muiden joukossa, kun taas emansipatorisiksi ja kriittisiksi lähestymistavoiksi tunnistamani näkökulmat näkevät sen periaatteena, joka voi uudelleensuunnata koko opetuksen sisällön ja menetelmät. Dekoloniaalisten näkökulmien integroiminen sosiologian opetukseen näyttäytyy sekä mahdollisuutena että haasteena. Opettajat kokevat dekolonisaation tärkeänä, sillä se voi rikastuttaa tieteenalaa ja tuoda esiin moninaisia tiedon tuotantotapoja. Haasteita aiheuttavat erityisesti sosiologian eurosentrinen historia, joka ilmenee esimerkiksi euro- ja metrosentrisinä teksteinä. Muita haasteita ovat kielelliset rajoitteet, paikallisen ja globaalin näkökulman välinen jännite sekä asenteet ja akateemiset käytännöt, jotka ylläpitävät eurosentrisiä tiedontuotantotapoja.

Merkittävänä havaintona aineistossa nousi esiin Suomen oman koloniaalisen historian ja nykyisyyden riittämätön käsittely sosiologian valtavirrassa. Esimerkiksi saamelaiskysymys ja muiden vähemmistöjen asema on jäänyt marginaaliseksi tutkimuskohteeksi. Tämä kuvastaa laajempaa ilmiötä, jossa pohjoismainen koloniaalinen perintö on jätetty vähemmälle huomiolle sosiologisessa tutkimuksessa.

**Avainsanat:** sosiologia 1, dekoloniaalisuus 2

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Kolonialismin muovaama sosiologia ja sen kriittinen tarkastelu</b>	<b>6</b>
2.1	Kolonialismi, moderniteetti ja koloniaalisuus	7
2.2	Sosiologian kaanon ja kolonialismi	10
2.3	Post- ja dekoloniaaliset lähestymistavat sosiologian tieteenalan uudistamisessa	14
2.3.1	Postkoloniaalinen lähestymistapa	14
2.3.2	Dekoloniaalinen lähestymistapa	16
2.3.3	Euro- ja metrosentrismi	18
2.4	Sosiologian imperiaalisen episteemisen ymmärryksen vaikutus nykyisiin tiedon hierarkioihin	21
<b>3</b>	<b>Koloniaalisuus ja dekolonisaatio sosiologian opetuksessa</b>	<b>25</b>
3.1	Sosiologian epistemologiset valtarakenteet ja marginalisoitujen tietoperinteiden poissulkeminen	25
3.2	Pohjoismaisen tiedontuotannon suhde koloniaalisuuteen	27
<b>4</b>	<b>Tutkimusasetelma</b>	<b>30</b>
4.1	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	30
4.2	Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä	31
4.3	Aineisto ja analyysimenetelmä	32
4.4	Tutkimusetiikka ja tutkijan positio	34
<b>5</b>	<b>Dekoloniaaliset lähestymistavat sosiologian opettajien ymmärryksessä</b>	<b>38</b>
5.1	Ensikosketus dekolonisaation kysymykseen ja poikkitieteelliset väylät	38
5.2	Suhtautumistapojen kirjo	41
5.3	Sosiologian eurosentrismi, epistemologinen moninaisuus ja muutos opetuksessa	47
5.3.1	Eurosentrismien ja sosiologisen tiedon premissien kritiikki	48
5.3.2	Tietämisen tapojen moninaisuus	50
5.3.3	Dekoloniaalinen muutos opetuksen ja tutkimuksen kautta	53
<b>6</b>	<b>Dekoloniaalisten menetelmien ja näkökulmien soveltaminen opetuksessa</b>	<b>57</b>
6.1	Opettajien näkemykset hyvästä sosiologian opetuksesta	58
6.2	Dekoloniaalisten lähestymistapojen sovellutukset ja niiden haasteet opetustyössä	63
<b>7</b>	<b>Suomalaisen sosiologian kenttä, sen erityispiirteet ja haasteet dekolonisaation kontekstissa</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>81</b>
8.1	Lähtökohdat ja ymmärrys	81
8.2	Dekoloniaalisten lähestymistapojen käytännön toteutus ja siihen liittyvät haasteet	84
8.3	Suomalaisen sosiologian erityispiirteet	87
8.4	Yhteenveto ja jatkotutkimus	89

<b>Lähteet</b>	<b>91</b>
<b>Liitteet</b>	<b>97</b>
<b>Liite 1. Tutkimustiedote ja suostumuslomake</b>	<b>97</b>
<b>Liite 2. Haastattelukysymykset</b>	<b>99</b>

## 1 Johdanto

[...] se tuli erityisen tärkeäksi niinku mun kannaltani silloin kun 2015 oli valtavat ylioppilaiden tai opiskelijaprotestit eteläafrikkalaisissa yliopistoissa [...] se on ollut niinku semmoinen hirveän tärkeä kohta, jossa se opiskelijoiden liikehdintä tavallaan niinku pakotti huomaamaan, että sekä niinku globaalin etelän yliopistot, mutta myöskään pohjoisen eliittiyliopistot ei voi jatkaa samalla tavalla kuin ennen. (Opettaja 2)

Vuosi 2015 oli käänntekevä dekolonisaatioon liittyvässä akateemisessa keskustelussa. Tuolloin syntyi useita merkittäviä liikehdintöjä, jotka kritisivat korkeakoulutuksen koloniaalisia rakenteita. Etelä-Afrikassa Rhodes Must Fall -liike, johon haastatteleman sosiologian opettaja viittaa yllä olevassa lainauksessa, käynnistyi, kun opiskelija heitti ulostetta Cecil Rhodesia esittävän patsaan päälle. Tämä laajeni hyvin pian kansainväliseksi kokonaisvaltaiseksi kritiikiksi institutionaalista rasismia ja episteemistä epäoikeudenmukaisuutta kohtaan yliopistokontekstissa. Samanaikaisesti Isossa-Britanniassa University College Londonin ”Why Is My Curriculum White?” -kampanja kyseenalaisti opetussuunnitelmien valkoisuuden ja painotti, etteivät opetussuunnitelmat ole neutraaleja tiedon välittäjiä vaan historiallisia vallankäytön välineitä. Kampanja levisi nopeasti ympäri Britanniaa ja käynnisti laajemman kansainvälisen keskustelun akateemisen tiedontuotannon valtarakenteista. (Tehrani 2015; Shephard 2022.)

Itse muistan erityisesti keskustelut, jotka syntyivät saman vuoden maaliskuussa, kun somalialais-kanadalainen historioitsija Safia Aidid loi kiivasta keskustelua herättäneen #CadaanStudies-hashtagin (cadaan tarkoittaa valkoista somaliksi). Hashtag oli reaktio *Somaliland Journal of African Studies* -lehden perustamiseen, jota ei ollut tuottamassa tai perustamassa yksikään somali- taustainen henkilö, vaikka lehti väitti toimivansa yhteistyössä paikallisen Hargeisan yliopiston kanssa. Lehden neuvottelukunnan jäsen, sosiaaliantropologi Markus Hoehne, vastasi kritiikkiin julkisessa Facebook-komentissaan sanomalla, etteivät somalialaiset tutkijat ole marginalisoituja, vaan heiltä vain puuttuu tarvittava älyllinen kiinnostus ja akateeminen työmoraali. #CadaanStudies-keskustelu toi julkiseen keskusteluun sen, kuinka koloniaaliset näkökulmat ja tietoteoriat läpäisevät globaalissa pohjoisessa tuotetun tutkimuksen, jossa käsitellään globaalin etelän yhteiskunnallisia ilmiöitä ja väestöä. (Aidid 2015.)

Mitä nämä liikkeet ja keskustelunavaukset siis konkreettisesti tavoittelevat? Miten ne lähestyvät erityisesti sosiologian kolonialistista perintöä ja dekolonisoinnin tarvetta? Mihin dekoloniaalisuus lopulta pyrkii sosiologiassa? Tässä tutkielmassa tarkastelen, miten sosiologian opettajat suomalaisissa yliopistoissa ymmärtävät sekä soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja opetustyössään. Tarkastelen, millaisia merkityksiä opettajat antavat dekoloniaalisille lähestymistavoille, miten he integroivat näitä näkökulmia kurssisisältöihinsä ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita he kohtaavat pyrkiessään moninaistamaan sosiologian opetusta.

Dekoloniaalisuus kyseenalaistaa ensisijaisesti euro- ja metrosentrisen tiedon tuottamisen premissit ja myös kyseenalaistaa sen kuka määrittelee ja päättää siitä, mikä tieto on arvokasta, kenen äänet pääsevät kuuluviin ja miten valtasuhteet vaikuttavat tiedon validointiin (ks. Quijano 1989). Tämän kritiikin valossa eurosentrinen näkökulma, jota muun muassa Alatas ja Sinha (2001) kritisoivat, itse asiassa rajoittaa valtavirtaisen sosiologian universaaliksi määriteltyä näkökulmaa. Eurosentrisyys viittaa siihen, että globaalisti tuotettu sosiologinen tieto on todellisuudessa institutionaalisesti, tutkimusaiheiltaan ja lähtökohdiltaan rajallista eikä suinkaan universaalina. Eurosentrinen lähestymistapa esittää länsimaisen tutkijan neutraalina ja objektiivisena tarkkailijana ja luo keinotekoisien etäisyyden hänen ja tutkimuskohteensa välille, kun taas globaalin etelän tutkijoille ei suoda samaa neutraliutta. (Bonilla-Silva & Zuberi 2008; Collins 1986, 1998; Meghji 2022). Kritiikki ei siis kohdistu yksittäisiin eurooppalaisiin ajattelijoihin, kuten Meghji (2022) painottaa, vaan siihen näkökulmaan, joka usein näyttäytyy universaalina ja neutraalina, mutta nostaa esiin vain tietyt ilmiöt ja on joko sokea toisille tai tekee ne aktiivisesti näkymättömiksi.

Itzigsohnin (2023) mukaan dekoloniaalinen sosiologia, joka on yhtä aikaa analyttinen ja poliittinen projekti, on vastaus sosiologiassa ilmenevään koloniaalisuuteen. Se asettaa rasmin ja kolonialismin tutkimuksen keskiöön, laajentaa sosiologian kaanonin marginalisoiduilla ajattelijoilla ja tarkastelee rinnakkain sortorakenteita sekä vastarinnan ja vaihtoehtojen rakentumista. Sosiologian opetuksen dekolonisointi edellyttääkin opetussuunnitelmien, rahoitusmekanismien ja tiedepoliittisten rakenteiden samanaikaista tarkastelua (Patel 2020; Khoo 2021; Ehrmann 2022; Moosavi 2023).

Itzigsohnin (2023) mukaan tuloksena syntyy aidosti monimuotoinen, globaali tietokäytäntö, jossa sosiologia toimii analyttisenä työkaluna yhteiskunnan kriittiseen tarkasteluun ja

samanaikaisesti muutoksen voimana sen uudistamiseen. Tämä käsitys sosiologian kaksinaisesta luonteesta pohjautuu afroamerikkalaisen sosiologin W.E.B. Du Boisin (1868–1963) perintöön, joka jalosti Marxin (1818–1883) materiaaliseen riistoon perustuvaa luokkayhteiskunnan kritiikkiä. Du Boisin yhteiskuntakritiikki ulotti tarkastelun materiaalisista olosuhteista myös koloniaalisiin valtarakenteisiin ja rotukysymyksiin, luoden teoreettisen perustan, joka on edelleen keskeinen nykyaikaisessa dekoloniaalisessa ajattelussa. (Itzigsohn 2023.)

Sosiologian dekolonisaatiota koskeva tutkimus on jäänyt suomalaisessa tutkimuksessa vähemmälle huomiolle muodostaen merkittävän aukon tutkimuksessa, vaikka kansainvälisesti dekoloniaaliset lähestymistavat ovat merkittävä osa sosiologian itseymmärrystä ja opetuksen kehittämistä. Sosiologian opettajat tarjoavat mielenkiintoisen tarkastelukulman aiheeseen, sillä he toimivat välittäjinä tieteenalan teoreettisen perinteen ja käytännön opetustyön välillä, muokaten samalla opiskelijoiden ymmärrystä sosiologisen tiedon luonteesta ja rajoista. Tutkimukseni asettuu siten osaksi sosiologian itseymmärrystä tutkivaa perinnettä (ks. Hokka 2019).

Sosiologian itseymmärrys ei muodostu tyhjiössä, vaan on aina sidoksissa laajempiin yhteiskunnallisiin ja tiedepoliittisiin kehityskulkuihin. Kuten Bourdieun tieteellisen pääoman käsite osoittaa, käsitys hyvästä tieteestä eli siitä tiedosta mikä on arvokasta, mitkä menetelmät ovat legitiimejä ja mitkä lähestymistavat keskeisiä – on jatkuvien kamppailujen kohteena (Bourdieu 2004, 55-62). Nämä kamppailut eivät ole irrallaan globaaleista tieteen valtahierarkioista, joissa lännessä tuotettu tieto ja spesifimmin angloamerikkalainen tiede asettuu normiksi ja muut tieteentraditiot marginaaliin (Bourdieu & Wacquant 1999; Heilbron 2014). Dekoloniaalisen kritiikin yleistymisen haastaa tätä asetelmaa ja kyseenalaistaa tieteen geopoliittisia hierarkioita. Tutkimukseni tarkastelee, miten suomalaisessa sosiologiassa otetaan dekoloniaalisuus vastaan ja miten se ymmärretään. Suomen sosiologia sijoittuu tieteen kansainvälisissä hierarkioissa periferiaan. Perifeerisillä mailla tarkoitetaan tässä yhteydessä geopoliittisesti, poliittisesti ja/tai kielellisesti marginaalisia maita, jotka asemoituvat suhteessa angloamerikkalaisiin tieteen keskusmaihin, joilla on vakiintunut asema globaalin tiedemaailman ytimenä ja jotka nauttivat laajaa arvostusta tiedeyhteisössä. (ks. Hokka 2019, Atlbach 2004; Paasi 2005; Stolte-Heiskanen 1987.)

Tutkimukseni laadullinen aineisto koostuu seitsemästä suomalaisessa yliopistossa opettavan sosiologian opettajan temaattisista haastatteluista. Aineistoa lähestyn teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin tavalla, jossa teoreettisena viitekehyksenä toimivat post- ja dekoloniaaliset teoriat ja euro- ja metrosentrismin kritiikki sosiologiassa. Tutkimukseni kiinnittyy osaksi sosiologian tieteenalan kriittistä itsereflektiota, episteemisen oikeudenmukaisuuden tutkimusta sekä akateemisten valtarakenteiden analyysia. Tutkimuksessani tarkastelen, *miten sosiologian opettajat ymmärtävät dekoloniaaliset lähestymistavat ja niiden merkitykset sosiologiassa, millä tavoilla he soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja opetuskäytäntöihinsä ja mitä haasteita he tunnistavat siinä tunnistavat.* Lisäksi tutkin, millaisia erityispiirteitä suomalaisesta sosiologiasta on dekoloniaalisten lähestymistapojen tulkinnassa ja toteutuksessa löydettävissä. Nämä kysymykset ovat keskeisiä paitsi teoreettisesti myös käytännön opetustyön kehittämisen kannalta.

Sosiologian opettajien näkemysten tutkiminen on metodologisesti ja teoreettisesti perusteltua, sillä he toimivat tieteenalan portinvartijoina ja tiedon uusintajina. Akateemisella opetushenkilöstöllä on merkittävä valta määritellä legitiimin tiedon rajat. Kansainvälisen dekoloniaalisen kritiikin vakiintuessa osaksi sosiologista keskustelua ja opetussuunnitelmien uudistusprosessien ollessa käynnissä on välttämätöntä saada syvempää ymmärrystä siitä, kuinka opettajat tulkitsevat, soveltavat ja kritisoiivat näitä lähestymistapoja omassa opetustyössään. Heidän käsityksensä dekoloniaalisuudesta vaikuttavat merkittävästi siihen, miten tulevat sosiologit oppivat ymmärtämään sosiologisen tiedon luonnetta, rajoja ja mahdollisuuksia, mikä vaikuttaa yhteiskunnan ymmärtämiseen laajemminkin. Sosiologian opettajien asema informanteina on erityisen arvokas kolmesta syystä. Ensinnäkin he sijoittuvat teoreettisen tiedon ja käytännön opetustyön rajapinnalle, jolloin he joutuvat aktiivisesti tulkitsemaan ja soveltamaan abstrakteja teoreettisia käsitteitä opetustilanteissa. Toiseksi he osallistuvat opetuksen kautta aktiivisesti niihin merkityskamppailuihin, joissa määritellään ”oikeaa” sosiologiaa. Kolmanneksi he ovat ainutlaatuisessa asemassa näkemään ne institutionaaliset rakenteet ja käytännön esteet, joita dekoloniaalisten näkökulmien sisällyttäminen opetukseen kohtaa suomalaisessa kontekstissa. Tämä mahdollistaa teoreettisten keskustelujen ja käytännön toteutusten välisen kuilun tarkastelun. (vrt. Hokka 2019; Becher 1989; Ylijoki 1998, 71.)

Tutkimukseni tavoittelee sekä teoreettista että empiiristä kontribuutiota. Teoreettisesti työni tuo kansainväliseen sosiologiseen dekoloniaalisuutta koskevaan keskusteluun mukaan suomalaisen

kontekstin erityispiirteet ja samalla syventää suomalaista sosiologista keskustelua suhteessa dekoloniaalisiin lähestymistapoihin. Empiirinen kontribuutio syntyy laadullisen haastatteluaineiston analyysistä, jossa tarkastelen, miten sosiologian opettajat ymmärtävät ja soveltavat dekoloniaalisia näkökulmia opetuksessaan. Tässä analyysissä pyrin myös tuomaan esiin käytännön haasteita ja mahdollisuuksia, joita dekoloniaalisten lähestymistapojen soveltamiseen liittyy suomalaisessa yliopistokontekstissa. Lisäksi tutkimus osallistuu laajempaan sosiologiseen keskusteluun tarkastelemalla sitä, miten opettajat navigoivat tieteenalan muuttuvissa episteemisissä ja poliittisissa virtauksissa aikana, jolloin sosiologia käy läpi merkittävää itsereflektiota suhteessa omaan historiaansa ja valtasuhteisiinsa.

Tutkielmani etenee laajemmasta teoreettisesta kehyksestä kohti yksityiskohtaista empiiristä analyysia, ja palaa lopuksi takaisin laajempaan synteisiin ja johtopäätöksiin. Johdannon jälkeen luvussa 2 analysoin sosiologian ja kolonialismin monimutkaista historiallista suhdetta sekä avaan post- ja dekoloniaalisten teoreettisten suuntausten keskeisiä näkökulmia ja tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä, joiden avulla tunnistan ja tulkitsen sosiologian opettajien kokemuksia ja näkemyksiä. Luvussa 3 fokusoin tarkasteluni sosiologian opetuksen koloniaalisiin rakenteisiin ja niiden ilmenemiseen pohjoismaisessa akateemisessa kontekstissa. Neljännessä luvussa esittelen tutkimusasetelmani metodologiset valinnat ja perustelut sekä reflektoin tutkijan positiotani ja tutkimuseettisiä kysymyksiä. Analyysiluvuissa 5-7 etenen sosiologian opettajien dekoloniaalisuutta koskevista käsityksistä ja ensikosketuksista käytännön pedagogisiin sovellutuksiin, päätyen lopulta suomalaisen sosiologian erityispiirteiden tarkasteluun. Tutkielman päättävässä johtopäätösluvussa vedän yhteen keskeiset havaintoni ja pohdin niiden teoreettista ja käytännöllistä merkitystä suomalaisen sosiologian dekolonisaation mahdollisuuksille ja haasteille.

## 2 Kolonialismin muovaama sosiologia ja sen kriittinen tarkastelu

Viimeisten vuosikymmenten aikana sosiologia tieteenalana ja sen klassiset teoriat ovat joutuneet lisääntyneen kriittisen arvioinnin kohteeksi koloniaalisuudestaan, metro- ja eurosentrisyydestään. Kolonialismi ei ole ollut pelkästään historiallinen valloitus- ja alistamisjärjestelmä, vaan se on myös toiminut olennaisena vaikuttajana sosiologisen tiedon ja tieteenaan muodostumisessa 1800-luvulta lähtien. (Go 2016; Steinmetz 2014; Maldonado-Torres 2007; Connell 2007.) Koloniaalisuuden perintö vaikuttaa myös syvällisesti sosiologian teorioihin, metodologioihin ja lähestymistapoihin sekä kaanonin muodostumiseen, sillä nämä ovat muotoutuneet pääosin kolonialistisessa ja eurosentrisessä ympäristössä (Connell 1997; Go 2016; Meghji 2021).

Imperialismin vaikutukset ja imperialistiset sekä eurosentriset asenteet heijastuvat sosiologian kanonisoitujen ajattelijoiden kuten Karl Marxin, Émile Durkheimin ja Max Weberin töissä, vaikka heidän työnsä eivät suoraan käsittele kolonialismia teoreettisena ilmiönä (Datta 2012; Connell 2019; Zimmerman 2006). Postkoloniaaliset ja dekoloniaaliset näkökulmat ovat kyseenalaistaneet perinteisiä käsityksiä sosiologian historiasta ja rakenteista ja painottavat tarvetta purkaa oletuksia eurooppalaisen ja läntisen tiedon universaaliudesta, arvovapaudesta ja objektiivisuudesta (Quijano 2007; Mignolo 2011).

Seuraavaksi käsittelem tarkemmin, miten nämä post- ja dekoloniaaliset lähestymistavat ovat haastaneet sosiologian perinteisiä ajattelumalleja ja millaisia vaihtoehtoisia teoreettisia näkökulmia ne ovat tuoneet esiin. Tarkastelen erityisesti epistemologista kritiikkiä, joka kohdistuu sosiologisen tiedon tuottamisen länsikeskeisiin käytäntöihin. Tämän jälkeen syvennyn tarkastelemaan euro- ja metrosentrisen tiedontuotannon kritiikkiä ja sen yhteyksiä koloniaaliseen perintöön. Sosiologian koloniaalinen ja eurosentrisen perintö vaikuttaa edelleen tutkimusaiheiden valintaan ja tiedon tuotannon kehitykseen. Tämä historiallinen ymmärrys sosiologian kolonialistisesta perustasta on tutkimukseni kannalta keskeistä, sillä se luo viitekehyksen, jonka kautta voin kriittisesti tarkastella suomalaisen sosiologian nykytilaa ja sen mahdollisia dekolonisoinnin prosesseja.

## 2.1 Kolonialismi, moderniteetti ja koloniaalisuus

Kolonialismi tarkoittaa ensisijaisesti valloittajavallan harjoittamaa toimintaa, jossa se ottaa haltuunsa vieraan kansan ja sen asuttaman maantieteellisen alueen. Valloituksen seurauksena perustetaan hallintojärjestelmä, jonka avulla valloittajavaltio kontrolloi valloittamansa alueen alkuperäisasukkaita. Valloittajavaltio määrittelee oman suvereniteettinsa joko pysyväksi tai ajallisesti epämääräisesti rajatuksi. (Steinmetz 2014, 79–80.) Kolonialismin toinen keskeinen piirre on valloitetun väestön määrittelemisen valloittajia alemmaksi oikeudellisesta, hallinnollisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja/tai biologisesta näkökulmasta. Tämä on merkittävää, sillä eurooppalainen kolonialistinen identiteetti rakentui tarpeelle luoda ja ylläpitää eroa kolonisoidijien ja kolonisoidujen välillä, jossa jälkimmäinen ryhmä nähtiin alempiarvoisena, mikä puolestaan toimi imperialismin ja kolonialismin oikeutuksena. (Sunyn 2001, 31.) Valloitetun kansan alempiarvoiseksi määrittelyn ohella kolonialismille oli tyypillistä jakaa valloitettu kansa erilaisiin heimo- ja roturyhmiin hallitsemisen helpottamiseksi. Tästä käytetään nimitystä ”erilaisuuden hallinta”, mutta samanaikaisesti kolonisoidut myös yhdistettiin yhdeksi laajaksi kategoriaksi. (Chatterjee 1993.)

Siinä missä kolonialismi viittaa valtiolliseen ja taloudelliseen hallintasuhteeseen, jossa yksi valtio tai kansa hallitsee toisen itsemääräämisoikeutta, koloniaalisuus kuvaa niitä valtasuhteita, jotka jatkuivat siirtomaiden itsenäistymisen jälkeenkin (Meghji 2021, 19–20). Koloniaalisuudessa on kyse pitkäaikaisista valtarakenteista, joiden vaikutus ulottuu kulttuuriin, työhön, ihmissuhteisiin ja tiedontuotantoon laajemmin kuin varsinainen kolonialistinen hallinto. Koloniaalisuus ylittää siten perinteisen kolonialismin rajat ja jatkaa olemassaoloaan sosiaalisissa, taloudellisissa ja epistemologisissa rakenteissa (Maldonado-Torres 2007, 243; Quijano 1989).

Aníbal Quijanon (1989) mukaan koloniaalisuus (*colonialidad*), joka on moderniteetin keskeinen vaikkakin usein näkymätön piirre, linkittää kolonialismin rakenteet osaksi moderniteetin ja rationaalisuuden perustaa. Quijano (1989) kehitti koloniaalisuuden käsitteen tutkiessaan vallan koloniaalisuutta ja laajensi sen koskemaan myös tietoa ja olemista. Quijanon (1989) mukaan koloniaalisuus on moderniteetin jatkuva perusominaisuus, joka ilmenee siinä, miten länsimaiset ajattelutavat ja tietojärjestelmät ovat alistaneet ja syrjäyttäneet ei-länsimaisia tiedon ja tietämisen muotoja. Koloniaalisuuden käsite korostaa sitä, miten länsimainen moderniteetti ja rationaalisuus eivät löytäneet universaalia totuutta, vaan ne rakennettiin

sulkemalla ulos ja alistamalla muita. Tämän seurauksena ei-länsimaiset yhteiskunnat ja niiden epistemologiat syrjäytettiin ja ne pakotettiin tunnustamaan länsimaisen tiedon ja ajattelun ylivalta ilman, että länsi olisi vastavuoroisesti tunnustanut niitä. (Mignolo 2007, 451–452; Quijano 1989.)

Viime vuosikymmeninä sosiologiaa on yhä enemmän arvosteltu sen koloniaalisista ja eurosentrististä lähtökohdista (Connell, 2018). Tämä kritiikki, jota on kutsuttu myös älylliseksi vallankumoukseksi, esittää sosiologian kehittyneen palvelemaan anglo-eurooppalaisen metropolin etuja ja yhteiskuntia (Connell 2007, 351–352; Go, 2016, 1). Connellin (1997) mukaan varhainen sosiologinen teoria keskittyi erityisesti osoittamaan globaaleja eroja sekä korostamaan sivistyneen metropolin ja sivistymättömäksi määritellyn ”toisen” eli kolonisoitujen kansojen välistä eroa. Metropolilla tarkoitetaan globaalin pohjoisen keskusta eli imperiumia, joka on hallinnut siirtomaavallan alaisia yhteiskuntia eli periferiaa globaalissa etelässä. Huomionarvoista on, että Connellin (2010) mukaan globaalin etelän ja globaalin pohjoisen käsitteet eivät perustu puhtaasti maantieteellisiin jakautumiin, vaan ne liittyvät ensisijaisesti taloudellisiin, poliittisiin ja historiallis-kulttuurisiin eroihin, jotka ovat muotoutuneet kolonialismin ja imperialististen rakenteiden seurauksena. (Connell 2010, 74.) Sosiologiassa imperiumeilla viitataan laajeneviin, militarisoituihin ja monietnisiin poliittisiin järjestelmiin. Nämä järjestelmät on määritelty hierarkkiseksi ja epätasa-arvoiseksi hallintamuodoiksi, joissa keskusvaltiot eli metropolit hallitsevat periferiaa vahvistaakseen omaa asemaansa. Imperiumi ei siis ole pelkästään vaikutusvaltainen valtio, vaan laaja ja laajeneva poliittinen järjestelmä, joka perustuu yhden osapuolen valtaan hallita toista osapuolta. (Steinmetz 2014, 78–79.)

Steinmetzin (2017) mukaan siirtomaiden itsenäistymisen jälkeen sosiologian kytköksiä kolonialismiin on aktiivisesti pyritty unohtamaan ja sivuuttamaan. Kolonialismi kuitenkin edisti sosiologian tieteenalan kehitystä merkittävästi, mikä näkyi erityisesti vuosien 1945-1960 välisessä Euroopassa ja etenkin siirtomaavaltioissa kuten Ranskassa, Britanniassa ja Belgiassa. Nämä maat, jotka hallitsivat laajoja alueita maailmasta, toimivat keskeisinä paikkoina sosiologian tieteenalan muotoutumiselle. Steinmetzin (2017) mukaan tämä kehitys tapahtui usealla tavalla. Ensinnäkin kolonialistinen hallinto tarvitsi lisääntyvässä määrin tietoa siirtomaiden yhteiskunnista niiden tehokkaamman hallinnan ja kehittämisen vuoksi, mikä lisäsi sosiologian kysyntää. Sosiologeille ja yhteiskuntatieteilijöille tarjottiin runsaasti tutkimusmahdollisuuksia ja rahoitusta siirtomaissa tehtävään tutkimukseen, jossa tarkasteltiin

esimerkiksi sosiaalisia rakenteita, etnisiä ryhmiä, perherakenteita ja taloudellisia olosuhteita. Toiseksi siirtomaissa toteutetut tutkimukset mahdollistivat tutkimusmenetelmien ja teorioiden kehittämisen, kuten etnografisen tutkimuksen nousun merkittäväksi menetelmäksi, jota sovellettiin myöhemmin myös eurooppalaisten yhteiskuntien tutkimuksessa. Kolmanneksi eurooppalaisten sosiologien teoriat ja analyysit auttoivat ymmärtämään ajan yhteiskunnallisia muutoksia ja ilmiöitä, kuten teollistumista, kaupungistumista ja siirtolaisuutta. Kolonisoiduissa yhteiskunnissa tehdyt tutkimukset loivat vahvan pohjan modernisaatioteorialle ja riippuvuusteorialle, jotka käsittelivät yhteiskunnallisen kehityksen kysymyksiä globaalissa mittakaavassa. Sosiologia ei siis ainoastaan syntynyt kolonialismin kulta-aikana, vaan se on syvästi kietoutunut ja edistänyt kolonialistista projektia, sillä sen teoriat, käsitteet ja metodologiat muotoutuivat voimakkaasti koloniaalisen kokemuksen ja imperialistisen maailmankuvan kautta. (Steinmetz 2017, 601-606.) Sosiologian koloniaalinen historia on muovannut tieteenalaa syvällisesti, ja kolonialiteetin taustalla oleva logiikka jatkaa edelleen sosiologisen tutkimuksen ja teoreettisen viitekehyksen läpäisemistä. Tämä osaltaan vahvistaa ja ylläpitää tietohierarkiaa, joka syrjäyttää kaikki muut vaihtoehtoiset epistemologiat kuin länsimaiset. (Quijano 2007.)

Sosiologian kehityksen länsimaissa kuvataan käynnistyneen Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa 1700- ja 1800-luvuilla teollistumisen ja sen aiheuttamien yhteiskunnallisten murrosten yhteydessä. Näitä muutoksia olivat muun muassa demokratian kehittyminen, byrokratian kasvu ja modernin kansallisvaltion muodostuminen. Sosiologian syntykertomuksen mukaan yhteiskunta koki merkittävän siirtymän traditionaalisesta sääty-yhteiskunnasta, ja sosiologia syntyi tieteenä tutkimaan juuri tätä muutosprosessia kohti modernia yhteiskuntaa (Connell 2019). Sosiologia tieteenalana kehittyi siis pääasiallisesti vastaamaan tarpeeseen tutkia modernia yhteiskuntaa ja moderniteetin ilmiöitä. Sosiologian klassisiksi ajattelijoiksi nostetut Karl Marx, Émile Durkheim ja Max Weber muodostivat teoriansa juuri moderniteetin nousun aikana ja pyrkivät ymmärtämään modernin elämän yhteiskunnallisia vaikutuksia. (Giddens 1996, 11–15.) Giddensin (1996, 1–3) mukaan moderniteetti viittaa sosiaalisen elämän järjestäytymisen muotoihin, jotka saivat alkunsa Euroopassa 1600-luvulla. Moderniteetin aikakaudelle oli ominaista ennennäkemättömän nopeat muutokset, jotka ilmenivät erityisesti teknologian kehityksessä, mutta myös muilla elämän alueilla (Giddens 1966).

Mignolon (2011) mukaan moderniteetin syntyä ei tulisi ymmärtää yksinomaan eurooppalaisena saavutuksena, jonka perustana olisi valistus, vaikka tätä tulkintaa usein esitetäänkin. 1500-

luvulla maailma oli polysentrinen tila, jossa useat sivilisaatiot elivät rinnakkain. Esimerkiksi Kiinan Ming-dynastia ja islamilainen sivilisaatio vaikuttivat merkittävästi eurooppalaisen kulttuurin, tieteiden, taiteen ja kaupankäynnin kehitykseen jo ennen valistuksen aikakautta ja modernia ajanjaksoa (Mignolon 2011, 40). Moderniteetti ja koloniaalisuus ovat erottamattomasti kytkeytyneet toisiinsa, sillä moderniteetti rakentui kolonialismin, kolonialististen valloitusten ja alistamisen varaan 1500-luvulta alkaen Euroopan laajentumisen myötä. Moderniteetin retoriikka, joka painottaa pelastusta, uuden luomista ja edistystä, peittää alleen kolonialismin todellisuuden, jolla oikeutettiin muiden kansojen valloittaminen ja alistaminen (Mignolo 2011, 39–44).

Kuten olen edellä osoittanut, moderniteetti kehittyi historiallisessa kontekstissa, joka oli erottamattomasti kytköksissä eurooppalaisen kolonialismin leviämiseen. Kuten Mignolo (2011) huomauttaa, moderniteetin edistyksen ja uuden luomisen retoriikka usein peitti alleen kolonialismin todellisuuden. Tämä koloniaalisuuden ja moderniteetin välinen suhde on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle sosiologian klassisessa kaanonissa, jota käsittelem seuraavaksi.

## 2.2 Sosiologian kaanon ja kolonialismi

Sosiologian syntyhistorian yleisen tulkinnan mukaan Karl Marx, Émile Durkheim ja Max Weber analysoivat 1700- ja 1800-lukujen merkittäviä yhteiskunnallisia murroksia. Näitä murroksia olivat esimerkiksi teollinen vallankumous, demokratian kehittyminen, byrokratian ja modernin valtion muodostuminen sekä sekularisaatio. Näiden ilmiöiden tutkimuksesta kehittyi tiede modernia yhteiskuntaa varten - sosiologia. Marxia, Durkheimia ja Weberiä kutsutaankin usein sosiologian isiksi tai mahtipontisemmin sosiologian pyhäksi kolminaisuudeksi. Heidän keskeiset teoksensa, kuten *Pääoma*, *Itsemurha*, *Työnjako yhteiskunnassa* ja *Talous ja yhteiskunta* muodostavat yhdessä laajasti tunnustetun klassisen sosiologian teorian kaanonin (Connell 2019, 352). Se kuinka sosiologian klassikot Marx, Weber ja Durkheim olivat ajattelussaan sidoksissa kolonialistisiin ajatusmalleihin ja orientalistisiin tulkintoihin on tärkeä ymmärtää, sillä on oleellista tunnistaa sosiologian dekolonisoinnin kannalta, sillä näiden teoreetikoiden ajattelu muodostaa edelleen tieteenalan keskeisen perustan ja kanonisoidun ytimen. Sosiologian dekolonisoinnin, ja tutkimukseni kannalta, on välttämätöntä tunnistaa, kuinka nämä klassikot olivat sidoksissa kolonialistisiin

ajatusmalleihin ja orientalistisiin tulkintoihin, sillä heidän teoriansa muodostavat edelleen tieteenalan institutionalisoidun perustan ja määrittävät sen keskeisiä epistemologisia lähtökohtia.

Kaanonin käsite toimii sosiologiassa samankaltaisesti kuin kirjallisuusteoriassa. Kaanon koostuu joukosta erityisaseman saavuttaneita tekstejä, joiden tulkinta ja uudelleentulkinta määrittää koko tieteenalaa (Connell 1997, 1512; Guillory 1995). Sosiologian määrittellessä omia rajojaan voidaan tunnistaa tietyt ajattelijat, joiden teoksia pidetään keskeisenä tärkeinä tieteenalan identiteetille. Näitä teoksia nimitetään kaanoniksi, ja niitä pidetään välttämättöminä sosiologian tieteenalan itseyttämiselle, tutkijoiden ammatilliselle identiteetille sekä opetussuunnitelmien rakentamiselle (Baehr, 2017). Näihin sosiologian keskeisiin klassikkoteksteihin viitataan ja niitä lainataan erittäin laajasti, ja tutkijat usein kuvailevat omia tieteellisiä lähestymistapojaan marxilaisiksi, durkheimilaisiksi tai weberiläisiksi (Wallace 1944).

Connellin (1997) mukaan klassisen sosiologian kaanonin muodostumiseen ja asemaan liittyy kaksi merkittävää ristiriitaa. Ensimmäinen paradoksi koskee klassisen teorian saamaa poikkeuksellisen suurta arvostusta, vaikka huomattava osa käytännön sosiologisesta tutkimuksesta toimii ilman viittauksia siihen. Toinen ristiriita on, että sosiologian niin kutsutun klassisen kauden sosiologit eivät itse tunnustaneet nykyisin klassikoiksi miellettyjä ajattelijoina samalla tavalla. Esimerkiksi Columbian yliopiston ensimmäinen sosiologian professori Franklin H. Giddings viittasi teoksessaan *The Principles of Sociology* (1896) Adam Smithiin sosiologian isänä. Victor Branford puolestaan esitteli vuonna 1904 Lontoossa järjestetyssä tapahtumassa sosiologian perustajia ja nosti Marquis De Condorcetin keskeiseksi vaikuttajaksi tieteenalan kehityksessä. (Connell 1997, 1513–1515.)

Nykyinen sosiologian kaanon syntyi huomattavasti myöhemmin kuin yleisesti ajatellaan, sillä varhaiset sosiologit eivät mieltäneet tiettyjä teoksia tai ajattelijoina yksiselitteisesti tieteenalaa määrittävinä klassikoina. Alkuperäinen lähestymistapa oli pikemminkin ensyklopedinen kuin kaanoninen, ja Charles Letourneau (1881) ajattelua seuraten sosiologian kehitys nähtiin kollektiivisena tiedon edistämisen prosessina ilman erityistä hierarkiaa ajattelijoiden välillä. Tämä näkyy esimerkiksi Robert E. Parkin ja Ernest W. Burgessin (1921) teoksessa *Introduction to the Science of Sociology* sekä Clarence M. Casen (1924) *Outlines of Introductory Sociology* -kirjassa, joissa listataan useita sosiologisia teoksia, mutta ei mainita lainkaan Weberiä tai

Marxia (Connell 1997, 1513-151). Sosiologian poikkeuksellinen kiinnostus suppeaan klassikoiden joukkoon erottaakin sen muista yhteiskuntatieteistä - vaikka taloustieteilijät edelleen lukevat Adam Smithiä ja psykologit viittaavat Freudiin, mikään muu yhteiskuntatiede ei nojaa yhtä voimakkaasti kaanoniin, josta on muodostunut olennainen osa sosiologian tieteenalaidentiteettiä ja opetustraditiota (Connell 1997, 1514-1515).

Seidmanin (2013) mukaan klassikoiksi määritellyt sosiologit Marx, Weber ja Durkheim eivät käsitelleet teorioissaan imperiumia ja kolonialismia moderniteetin keskeisinä osatekijöinä, vaikka he olivat imperialististen valtioiden kansalaisia ja tiesivät oman aikansa imperialismiin todellisuudesta. Heidän teoksissaan ei esiinny varsinaisia teorioita imperialismista tai kolonialismista, eivätkä he analysoi emämaiden ja kolonisoitujen alueiden välisiä suhteita. Marx näki kolonialismin ja imperialismiin lähinnä välineenä, jolla luotiin pohjaa maailmanlaajuiselle kapitalistiselle järjestelmälle. Hän tarkasteli kolonialismia enemmänkin sivuroolissa olevana kapitalismin laajentumisen mekanismina kuin itsenäisenä historiallisena tai poliittisena ilmiönä. Durkheim puolestaan piti militaristisia ja imperialistisia valtioita poikkeuksellisina. Hänen näkemyksensä mukaan kolonialismi liittyi vanhojen aikakausien militaristiseen valtiomuotoon, ei modernin valtion ihanteeseen. Weber taas käsiteli imperialismia osana kansallisvaltioiden välistä kilpailua, mutta hänen historiallinen sosiologiansa keskittyi Euroopan sisäisiin kehityskulkuihin kuten oikeusjärjestelmään, byrokraatiaan ja kapitalismin kehitykseen. Hänen tutkimuksissaan ei analysoitu imperiumin ja kolonialismin vaikutuksia länsimaisen yhteiskunnan erityispiirteisiin ja kehitykseen. (Seidman 2013, 37–46.)

Vaikka Marx, Durkheim ja Weber eivät suoraan luoneet teorioita kolonialismista tai avoimesti tukeneet imperiumia, he käyttivät tutkimuksissaan aineistoa, joka oli kerätty kolonioissa alun perin siirtomaahallinnon tarpeisiin. Heidän työnsä sai myös vaikutteita darwinismista, ja Herbert Spencerin evolutionististen teorioiden tapaan he tarkastelivat maailmaa rodullisten hierarkioiden kautta. Tällä lähestymistavalla he tekivät rodullisesta alistamisesta käsitteellisesti ymmärrettävää ja oikeutettua imperialistisessa maailmanjärjestyksessä (Go 2016, 4). Marxin, Durkheimin ja Weberin tapa kuvata pohjoista, etelää ja itää on luonteeltaan orientalistinen (Datta 2012, 668). Orientalismi on käsite, joka kuvaa kehittyvää ja dynaamista länttä (occident) verrattuna pysähtyneeseen ja takapajuiseen itään (orient). Orientalismissa itä esitetään länttä alempiarvoisena, ja orientalismin voidaan nähdä lännen tapana hallita ja käyttää valtaa itää kohtaan (Said 1978, 2–3).

Dattan (2012) mukaan sosiologian kaanonin tarkempi tutkimus paljastaa sen orientalistisen luonteen ja sidonnaisuuden omaan historiaansa ja paikkaansa - se ei ole neutraali ja objektiivinen kuten usein väitetään. Esimerkiksi Weberin ajattelussa näkyi kiinnostus rodun, kulttuurin ja luokan monimutkaisiin suhteisiin. Weber ei hylännyt rodun merkitystä yhteiskunnallisten ilmiöiden selittäjänä, vaikka hän torjuikin Alfred Ploetzin yksinkertaisen biologisen rasismi-ideologian vuoden 1910 Saksan sosiologisessa konferenssissa. Weber näki rodulla olevan tärkeä, joskaan ei kaikkea määräävä vaikutus yhteiskunnassa. Hän kritisoi mustien kohtaamia rakenteellisia esteitä Yhdysvalloissa, kuten koulutuksen ja sosiaalisen nousun rajoitteita, mutta hänen ajattelussaan näkyi silti aikakaudelle tyypillisiä rasistisia asenteita. Weber yhdisti rotuajatteluun kulttuurisia ja luokkaan perustuvia näkökulmia, mikä teki hänen ajattelustaan monipuolisempaa kuin Ploetzin biologinen determinismi (Zimmerman 2006, 55–56).

Durkheim puolestaan tulkitsi teoksessaan *Itsemurha* (1897) intialaista sati-perinnettä altruistisena itsemurhana eikä liialliseen sosiaaliseen kontrolliin liittyvänä fatalistisena itsemurhana. Hänen analyysinsä ei huomionnut perinteen historiallisia tai sosiologisia ulottuvuuksia eikä sen yhteyttä intialaiseen patriarkaaliseen järjestelmään. Sati-perinteessä leski pakotetaan kuolemaan perheensä ja yhteisönsä painostuksesta, eikä kyse ole vapaaehtoisesta uhrautumisesta. Durkheim riisui leskiltä kaiken toimijuuden ja esitti heidät yhtenäisenä, passiivisena ryhmänä, joka seuraa sokeasti kulttuurinsa normeja vailla minkäänlaista vastarintaa. Durkheimin analyysi perustui hänen omiin imperialistisiin käsityksiinsä intialaisista sekä brahmanistisiin eliittiteksteihin, mikä vahvisti brittiläisen siirtomaahallinnon yksipuolista käsitystä Intian kulttuurista (Datta 2012, 658–662).

Marx, jota on laajalti ylistetty nerokkaana kapitalismin kriitikkona, arvosteli kolonialismia julmana ja itsekkäänä hankkeena. Kuitenkin hän myös näki kolonialismin välineenä modernin sivilisaation ja kehittyneemmän kapitalistisen tuotannon edistämiseksi, mikä lopulta johtaisi kaikkia hyödyttävään yhteiskunnalliseen edistykseen (Datta 2012, 669).

Sosiologian kaanonin koloniaalisuus osoittaa siis sen, kuinka sosiologian kaanonin muodostuminen ei ollut neutraali prosessi, vaan kietoutui vahvasti sekä kolonialistisiin valtasuhteisiin ja orientalistisiin tulkintoihin. Marxin, Weberin ja Durkheimin teoriat heijastavat imperialistisen aikakauden ajatusmalleja ja rodullistavia hierarkioita. Tämä tekee

sosiologian dekolonisoinnista välttämätöntä tieteenalan uudistumiselle (Connell 2019). Tämän historiallisen taustan ymmärtäminen luo pohjan post- ja dekoloniaalisten lähestymistapojen tarkastelulle ja euro- ja metrosentrismin käsitteille, joita käsittelen seuraavaksi. Ne tarjoavat vaihtoehtoisia teoreettisia viitekehyksiä ja metodologisia välineitä, joiden avulla voidaan purkaa sosiologian eurosentrisiä rakenteita ja avata tilaa moninaisemmille tiedon tuottamisen tavoille.

## **2.3 Post- ja dekoloniaaliset lähestymistavat sosiologian tieteenalan uudistamisessa**

Postkoloniaalinen ja dekoloniaalinen lähestymistapa tarjoavat toisiaan täydentäviä näkökulmia sosiologian tieteenalan dekolonisaatioon, vaikka niiden lähtökohdat ja tavoitteet eroavat toisistaan. Postkoloniaalinen teoria keskittyy erityisesti modernin sosiologian koloniaalisten juurien ja imperialistisen syntyhistorian analysointiin ja kritisointiin. (Go 2016, 19–20.) Dekoloniaalinen teoria ja erityisesti delinking-käsite puolestaan tarjoavat konkreettisia välineitä sosiologisen ajattelun uudelleenrakentamiseen ei-länsimaisista lähtökohdista käsin (Mignolo 2007; Quijano 2000). Molemmat suuntaukset korostavat tarvetta kyseenalaistaa sosiologisen tiedontuotannon vallitsevat käytännöt ja valtarakenteet, mutta osa dekoloniaalisen sosiologian näkökulmista menevät pidemmälle vaatiessaan täydellistä epistemologista irrottautumista länsimaisesta tiedontuotannon tavasta. Yhdessä nämä teoreettiset lähestymistavat muodostavat vankan perustan sosiologisen tiedon tuotannon kriittiselle uudelleenarvioinnille ja uudistamiselle. (Go 2016; Mignolo 2007; Quijano 2000.)

### **2.3.1 Postkoloniaalinen lähestymistapa**

Kuten olen edellä jo käsitellyt, myös Go (2013) kertoo sosiologian ja kolonialismin suhteesta kahden historiallisen käännekohtan kautta. Ensimmäisessä vaiheessa, 1800-luvun lopulta 1900-luvun alkuun, eurooppalaiset ja angloamerikkalaiset valtiot laajensivat siirtomaaimperiumejaan väkivaltaisesti erityisesti Afrikkaan ja Aasiaan. Juuri tänä, niin sanotun korkean imperialismin, aikana sosiologia vakiintui tieteenalana, ja sen perustajat joko kritisoivat, tukivat tai toisinsivat imperialistista ajattelua. Toisessa vaiheessa, toisen maailmansodan jälkeen 1960-luvulle tultaessa, siirtomaaimperiumit romahtivat ja tilalle syntyi itsenäisiä kansallisvaltioita. (Go 2013, 3-4.) Sosiologian koloniaalinen perintö jatkuu edelleen,

ja lukuisat tutkijat (Go 2013; Connell 2019; Zimmerman 2006; Datta 2012; Meghji 2020; Patel 2013; Burawoy 2021) ovat painottaneet tieteenalan tarvitsevan perustavanlaatuista uudistamista. Tämän jatkumon tunnistaminen on oleellista, sillä huolimatta kasvavasta kritiikistä, sosiologian epistemologiset ja metodologiset perusteet kantavat yhä mukanaan koloniaalisia valtasuhteita, jotka määrittävät mitä pidetään legitimiinä tietona ja kenen ääntä kuunnellaan tieteellisessä keskustelussa. Go (2013) painottaakin, että vaikka sosiologia reagoi imperialismiin, ei ole vielä selvää, miten – jos ollenkaan – sosiologia on vastannut dekolonisaatioon ja postkolonialismiin. (Go 2013.)

Ennen sosiologian ja postkolonialismin sekä dekolonisaation välisen suhteen tarkastelua on olennaista määritellä nämä teoreettiset lähestymistavat. Young (2001) sijoittaa postkoloniaalisen teorian muotoutumisen 1980-luvun alkuun ja erityisesti yhdysvaltalaisen yliopistojen kirjallisuuden laitoksille. Teorian alkujuuret kuitenkin juontavat 1950- ja 1960-luvuille, jolloin Albert Memmi, Frantz Fanon, Aimé Césaire ja Steven Biko kehittivät kriittisiä analyysejä kolonialismista ja sen seurauksista. Myöhemmän postkoloniaalisen teorian merkittäviä ajattelijoita ovat olleet mm. orientalismin käsitteen luonut Edward Said sekä Homi Bhabha ja Gayatri Spivak, jotka ovat tulkinneet koloniaalisen vallan ja tiedon tuottamisen välisiä suhteita syvällisemmin (Go 2013, 5). Monitieteellisenä lähestymistapana postkoloniaalinen teoria ja tutkimus pyrkii sekä kritisoidaan kolonialismin jättämiä perintöjä että rakentamaan kriittisiä teoreettisia malleja ja kehyksiä, jotka kyseenalaistavat länsimaisia valtavirran näkemyksiä (Young 2003, 4).

Vaikka tämän monitieteisen ja kriittisen luonteensa vuoksi postkoloniaalista teoriaa määrittää sen monimuotoisuus ja monitahoinen, vilkas teoreettinen keskustelu, minkä vuoksi sen tiivistäminen yksinkertaiseen muotoon on haastavaa Go (2016) kuitenkin korostaa, että postkoloniaalisen teorian moninaisuudesta huolimatta siitä voidaan tunnistaa yhteisiä keskeisiä teemoja. Näistä merkittävimpiin lukeutuu imperiumin rooli ja sen vaikutus modernin yhteiskunnan muotoutumiseen. Postkoloniaalinen teoria korostaa sitä, kuinka siirtomaavalta ja siihen kytkeytyvä kolonialismi ja imperialismi ovat olleet keskeisiä tekijöitä modernien yhteiskuntien muodostumisessa. Nämä historialliset prosessit vaikuttavat edelleen, vaikka niiden läsnäolo ei ole aina ilmeistä. Moderniteetti, länsimaisen sosiologian alkuperäinen tutkimuskohde, itsessään on kehittynyt imperialististen suhteiden tuloksena. Tästä esimerkkinä toimii anglo-eurooppalaisten yhteiskuntien teollisen vaurauden rakentuminen, joka perustui imperiaaliseen laajentumiseen ja siirtomaista hankittuihin resursseihin. Moderni yhteiskunta

kantaa mukanaan siirtomaavallan perintöä myös rakenteissaan: työvoiman kontrolli, kurijärjestelmät, valvonta, terveydenhuolto ja hygienia, byrokratia, rotuteoriat sekä itse moderniteetin käsite kehittyivät tai saivat muotonsa siirtomaavallan ja imperiumien kontekstissa. (Go 2016, 19-20.)

Postkoloniaalisen teorian tavoitteena onkin purkaa näitä kolonialismin jättämiä koloniaalisia rakenteita tuomalla esiin kolonisoitujen yhteisöjen kokemukset ja tietämys. Tämä merkitsee enemmän kuin vain muiden kulttuurien ja yhteiskuntien kokemusten rinnastamista eurooppalaisiin näkökulmiin - se vaatii perustavanlaatuisia teoreettista uudelleenarviointia - sellaista ajattelun vallankumousta, joka Bhambran (2007) mukaan puuttuu sosiologiasta. Tavoitteena ei ole pelkästään länsimaisen hegemonisen kertomuksen kyseenalaistaminen, vaan myös uuden, oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailmanjärjestyksen rakentaminen. Tämä lähestymistapa paljastaa sosiologian puutteen, joka on Bhambran (2007) mukaan kykyä kohdata erilaisuutta tavalla, joka muuttaisi aiempia ajattelutapoja. Vaikka tämä voidaan nähdä uhkana sosiologialle, postkoloniaalinen ajattelu pyrkii itse asiassa vain uudistamaan sosiologista ajattelua tekemällä siitä aidosti dialogista - myös sen peruskäsitteiden tasolla. (Go 2016, 20; Bhabra 2007, 879-880.)

### 2.3.2 Dekoloniaalinen lähestymistapa

Quijanon (2000) vallan koloniaalisuuden käsitteen (coloniality of power) kehittäminen oli keskeinen edistysaskel dekoloniaalisuuden teoriassa. Vallan koloniaalisuudella Quijano (2000) viittaa siihen, miten kolonialismi ei päättynyt siirtomaiden itsenäistymiseen, vaan sen rakenteet ja toimintalogiikka säilyivät osana globaalia valtajärjestelmää. Käsite kuvaa kolonialististen ajattelutapojen ja hierarkioiden jatkuvaa vaikutusta maailmanlaajuisissa taloudellisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestelmissä. (Quijano 2000.) Dekoloniaalisen lähestymistavan ytimessä on tuoda esiin se, että kolonialismissa ei ollut kyse vain taloudellisesta ja poliittisesta alistamisesta, vaan se ulottui myös erityisesti tiedon ja epistemologian alueelle. Dekolonisaation tavoitteena onkin vapauttaa tiedon tuottaminen eurooppalaisen rationaalisuuden rajoitteista ja luoda perusta uudelle kulttuurienväliselle kommunikaatiolle, joka ei pyri esittämään yhtä maailmankatsomusta universaalina totuutena. Quijanon (2000) mukaan tarkoituksena ei kuitenkaan ole luoda täysin uutta universaalista todellisuutta, joka syrjäyttäisi nykyisen eurosentrisen todellisuuden, vaan rakentaa toisenlainen

moninaisuuteen perustuva pluriversaalisuus, jossa eri kulttuurien epistemologiat ja maailmankuvat voivat kohdata tasa-arvoisesti. (Quijano 2000; Mignolo 2011, 452–453.)

Sekä postkoloniaalinen että dekoloniaalinen lähestymistapa ovat kiinnostuneita moderniteetin ongelmallisuudesta käsitteenä, ja tarkemmin erityisesti siitä, miten länsi pakotti moderniteetin mallin muulle maailmalle imperialistisen valloituksen ja kolonialististen hallintojensa kautta esittäen sen universaalina. (Bhambra 2014.) Postkoloniaalisen ja dekoloniaalisen lähestymistavan selkein ero liittyykin akateemiseen oppialaan. Postkoloniaalisia opintoja kutsuttiin alun perin koloniaalisen diskurssin analyysiksi ja niiden juuret ovat 1970- luvun lopulla. Postkoloniaalinen analyysi keskittyi eurooppalaisen kolonialismin ja koloniaalisuuden poliittisten, taloudellisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja historiallisten vaikutusten tutkimiseen sellaisena kuin ne ilmenevät erilaisissa teksteissä, erityisesti kirjallisuudessa. (Parry 2004.) Dekoloniaalisuus ei ole vain akateemista Quijanon (2000) mukaan, eikä se ole Mignolon ja Walshin (2018) mukaan myöskään poliittinen projekti, vaan se on pohjimmiltaan epistemologinen. Sen pääasiallisena tavoitteena on irrottautua (delink) lännen asettamista tiedon hierarkioista ja rakenteista ja sen jälkeen uudelleenrakentaa tapaa ajatella, puhua ja elää. Walter Mignolon (2018) mukaan dekoloniaalisuus tulee ymmärtää käytäntönä, joka tavoitteena on sekä purkaa että rakentaa uudelleen. (Walsh & Mignolo 2018, 120; Quijano 2000.)

Dekolonisaation teoreettisessa keskustelussa keskeiseksi on muodostunut Mignolon (2007, 449–514) edelleen kehittämä delinking-käsite, joka viittaa radikaaliin irrottautumiseen länsimaisesta tiedon tuottamisen tavasta. Taloustieteilijä Samir Amin (1985) esitteli delinking-käsitteen ensimmäiseksi ja hän tarkoitti sillä strategiaa, jossa globaalin etelän maat irrottautuisivat läntisen maailman kapitalistisesta järjestelmästä ja kehittäisivät omia, riippumattomia talousmallejaan ilman uskollialistista riippuvuutta globaalista pohjoisesta. Mignolo (2007) kehitti tätä käsitettä koskemaan epistemologista irtautumista läntisistä tiedontuotannon tavoista. Mignolo (2007) esittää, että dekolonisaatio edellyttää perusteellista muutosta, jossa pelkän keskustelun sisällön uudistamisen sijaan on muutettava koko ajattelun ja keskustelun lähtökohtia. Vaikka esimerkiksi sellaiset ajatusvirtaukset kuin vapautuksen teologia, liberalismi ja marxilaisuus ovat pyrkineet uudistamaan länsimaista ajattelua, ne ovat jääneet puolitiehen toimiessaan edelleen länsimaisen epistemologian kehityksessä. Delinking on vaatimus kokonaisvaltaisesta irrottautumisesta niistä länsimaisista ajattelukategorioista, jotka ovat koloniaalisen logiikan ja modernin retoriikan myötä muodostuneet hallitseviksi tavoiksi tuottaa tietoa maailmanlaajuisesti. Mignolon (2007) mukaan tarvitsemme täysin uudenlaisia

taloudellisia, poliittisia, filosofisia ja eettisiä käsitteitä, jotka ammentavat muualtakin kuin länsimaisesta ajatteluperinteestä. Tämä vaatii keskeisten käsitteiden perustavanlaatuista uudelleenarviointia. Tällainen uudelleenmäärittely on Mignolon (2007) mukaan mahdollista vain purkamalla se tiedollinen hegemonia, joka on 1400-luvulta lähtien hallinnut modernia maailmaa länsimaisen teologisen ja ekologisen tietokäsityksen kautta. (Mignolo 2007, 449-514; Amin 1985.)

### 2.3.3 Euro- ja metrosentrismi

Euosentrismien käsite on yleisesti ymmärretty merkityksenantona, ajattelutapana tai käytäntönä, jossa Eurooppa asettuu maailmankatsomuksen keskiöön (Amin 1989; Wallerstein 1997; Bhabra 2007). Tutkijat ovat myös tarkentaneet ja laajentaneet tätä ymmärrystä kontekstualisoimalla euosentrismien eurooppalaiseen kolonialismiin ja läntisen imperialismien historiaan (Hall & Livingston 2003; Quijano 2000). Sosiologiassa euosentrismi määritellään koloniaalisena tieteellisen ajattelun sekä tutkimuksen viitekehyksenä, joka on alkanut siirtomaavallan aikana (Patel 2013; Alatas & Sinha 2001).

Euosentrismien on nähty kiistattomasti vaikuttaneen tutkijoiden ajatteluun maailmanlaajuisesti uusintaen samalla koloniaalista maailmanjärjestystä, joka on lähtöisin imperialismien ajoista. Tämän seurauksena esimerkiksi sosiologisen tiedon tuotanto on keskittynyt länsimaisiin maihin kuten Ranskaan, Iso-Britanniaan, Saksaan, Italiaan ja Yhdysvaltoihin. Sosiologinen tieto tuotetaan lännessä rajallisen eurooppalaisen näkökulman ja ihanteiden perusteella, jonka vuoksi ei-eurooppalaisia ihmisiä ja yhteiskuntia tarkastellaan heille merkityksettömän euro- ja länsisentrisen kontekstin kautta. (Hall & Livingston 2003, 640; Connell 1997; Seidman 2013; Bhabra 2014a; Zimmerman 2006.) Yhteiskuntatieteissä euosentrismi ilmenee Wallersteinin (1997, 94) mukaan viidellä eri tavalla. Eurooppalaislähtöisessä historiankirjoituksessa, universaaleina esitetyissä paikallisissa näkemyksissä, oletuksissa länsimaisesta sivistyksestä ainoana oikeana, orientalistisissa näkemyksissä ja edistystä koskevissa teorioissa.

Eurooppalaisen sosiologian nationalismi on oikeuttanut maailman jakamisen länteen ja itään, esittäen ne erillisinä alueina omine historioineen. Orientalismi ei rajoittunut vain ajattelutapaan, joka erotti orientin oksidentista luodakseen tietoa itämaisestä maailmasta - se toimi myös diskurssina, joka rakensi käsitystä länsimaisesta maailmasta omanlaatuisena alueena, jonka kehitys oli sisäsyntyistä ja omaehtoista.

Tämä orientalistinen projekti sisältää kaksi eurosentristä myyttiä, ensinnäkin käsityksen ihmiskunnan historiasta kehityskulkuna, joka alkoi ”luonnontilasta” ja huipentui Eurooppaan ja toiseksi näkemyksen eurooppalaisten ja ei-eurooppalaisten eroista luonnollisina, vaikka nämä erot perustuivat rodullisiin jaotteluihin, jotka olivat seurausta valtasuhteista. Paradoksaalisesti siirtomaakokemus ilmenee eurosentrismissä juuri poissaolonsa kautta. Tästä syystä eurosentrismistä on keskusteltu koloniaalisen moderniteetin episteemisenä perustana. (Patel 2013, 106.) Anibal Quijanon mukaan nämä kaksi myyttiä voidaan selkeästi tunnistaa evoluutionismien ja dualismien perusteissa, jotka ovat eurosentrisen ajattelun keskeisiä elementtejä (Quijano 2000, 542).

Eurosentrismin kritiikki jakautuu Wallersteinin mukaan kolmeen ryhmään; näkemykseen, että muutkin sivilisaatiot olisivat voineet yltää Euroopan tasolle ilman eurooppalaista estettä, väitteeseen, että Eurooppa ainoastaan jatkoi jo muualla alkanutta kehitystä, sekä lähestymistapaan, joka kyseenalaistaa koko Euroopan saavutusten tulkinnan; kahta ensimmäistä hän kuvaa paradoksaalisesti ”anti-eurokeskeiseksi eurosentrismiksi”, koska ne yhä pitävät Euroopan erityisaseman itsestään selvänä (Wallerstein 1997, 101, 104). Bhambra kritisoi Wallersteinia siitä, että tämä hyväksyy Euroopan poikkeuksellisuuden 1500–1700-luvuilla ja keskittyy vain tapahtumien uudelleentulkintaan; hänen mukaansa eurosentrismin kumoaminen edellyttää Euroopan kulttuurisen, historiallis-maantieteellisen ja käsitteellisen yhtenäisyyden sekä niihin liitettyjen erityisyysolettamusten juurta myöten kyseenalaistamista. (Bhambra 2007, 4–6.)

Gon (2013) mukaan sosiologia ei enää osallistu suoraan imperiaaliseen tiedontuotantoon, mutta Korhonen (2025) huomauttaa, että vaikka kyse ei olisikaan suorasta osallistumisesta, tiedontuotannon kehysten historialliset sidonnaisuudet ja niiden jatkuvat vaikutukset näkyvät nykyisessä tutkimuksessa. Tämä ilmenee erityisesti siinä, miten tietyt lähestymistavat ovat vakiintuneet hallitseviksi, samalla kun toiset on jätetty syrjään. Yksi näistä ilmenemismuodoista on metrosentrismi, jonka Go (2013a, 2013d) määrittelee taipumukseksi soveltaa kriittikittömästi niitä kategorioita, käsitteitä ja teorioita, jotka on kehitetty ja käytetty angloeurooppalaisen moderniteetin erityispiirteiden kuvaamiseen. Sosiologia täten kieltää paikallisuutensa, provinsiaalisesta alkuperästään huolimatta, ja väittää omaavansa universaalien aseman. (Wallerstein 1997; Go 2016, 2-6; Go 2013a, 2014d.) Metrosentrismin vaikutukset ovat merkittäviä, sillä siinä ei ainoastaan esitetä ei-länsimaisia yhteiskuntia pelkkinä länsimaisten

yhteiskuntien heikompina versioina, vaan metrosentrismi myös tosiasiallisesti estää meitä havaitsemasta ja ymmärtämästä sellaisia sosiaalisia prosesseja ja suhteita, jotka eivät mahdu länsimaisiin käsitteellisiin kehyksiin. Näin metrosentrismi köyhdyttää sosiologista ymmärrystä globaalien sosiaalisten ilmiöiden moninaisuudesta. (Go 2013; Korhonen 2025.)

Myös Connell (2006) kritisoi ns. pohjoista teoriaa tuoden esiin sitä, miten metropoliyhteiskuntien erityinen asema vaikuttaa teorioiden muodostumiseen. Länsimaisia metropoliyhteiskuntia ei ole kolonisoitu tai riistetty ulkoapäin, vaan ne ovat itse olleet valta-asemassa. Pohjoisen teorian kohtalokas virhe on Connellin (2006) mukaan siinä, että se siirtää näkökulmansa ja kategoriansa - jotka on kehitetty tietyssä intellektuaalisessa habituksessa vallan näkökulmasta - perifeeriseen maailmaan, jossa paikalliset kokemukset ja kontekstit ovat täysin erilaisia. Perifeeristen yhteiskuntien asema eroaa merkittävästi valtakeskuksista. Ne ovat olleet ulkomaisen määräysvallan tai kolonialismin kohteina ja niiden toimintaa rajoittavat erityiset tekijät, jotka poikkeavat metropolien olosuhteista. Metropolisosiologian kategorioiden, kuten rakenne-toimijuus-käsitteparin tai rationaalisen valinnan teorian, siirtäminen näihin konteksteihin uhkaa peittää näkyvistä tärkeitä paikallisia ilmiöitä ja prosesseja. Tämä on juuri se metrosentrismin analyttinen vaara, joka seuraa sosiologian kyseenalaistamattomasta paikallisuudesta.

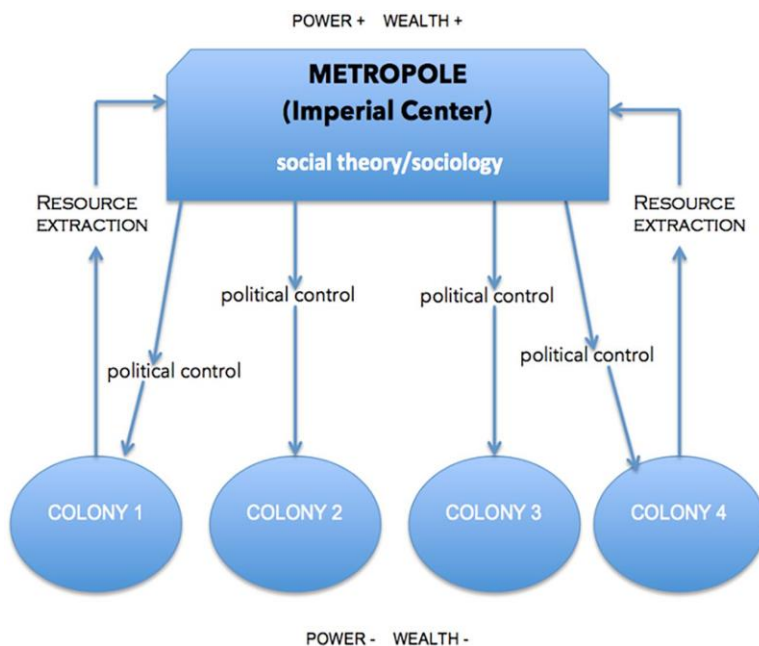
Euro- ja metrosentrismin kritiikki sosiologian alalla ei kuitenkaan kohdistu suoraan eurooppalaisiin ajattelijoihin henkilöinä, vaan pikemminkin tiettyihin näkökulmiin ja havaitsemisen tapoihin, jonka sosiologia on tieteenalana omaksunut (Meghji 2022, 32). Kyse on siis kritiikistä, joka on kohdennettu sosiologian tapaan nähdä tietyt asiat ja jättää toiset huomiotta. Tämä valikoiva näkemisen tapa perustuu useisiin ongelmallisiin oletuksiin (Alatas & Sinha 2001, 319). Länsimaissa tuotetut kaksijakoiset erottelut ”meistä” ja ”heistä” - joita Stuart Hall (1992) kuvaa ilmaisulla ”the West and the Rest” - ovat lännen tuottamia ontologisia ja epistemologisia kategorisointeja. Nämä erottelut eivät ole neutraaleja, vaan sisältävät implisiittisen oletuksen ei-länsimaalaisten erilaisuudesta ja alempiarvoisuudesta (Meghji 2022, 33). Alatas ja Sinha (2001) huomauttavatkin, että vaikka tunnistamme klassisen sosiologisen teorian eurosentrisyyden ja kyseenalaistamme sen universaalien sovellettavuuden, tämä ei tarkoita Marxin, Weberin ja Durkheimin kaltaisten ajattelijoiden töiden hylkäämistä. Sen sijaan he ehdottavat, että näitä klassikoita tulisi lukea kriittisellä otteella, joka tunnistaa niiden kulttuuriset ja historialliset rajoitteet eikä yritä esittää niitä neutraaleina tai kaikkialla pätevänä teorioina. (Alatas & Sinha 2001.)

## 2.4 Sosiologian imperiaalisen episteemisen ymmärryksen vaikutus nykyisiin tiedon hierarkioihin

Sosiologian dekolonisoinnin kannalta on välttämätöntä tunnistaa tieteenalan syvät ja rakenteelliset kytkökset imperialismiin ja koloniaaliseen epistemologiaan ja Go (2020) argumentoikin, että imperiaalinen episteeminen ymmärrys muokkasi sosiologiaa sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti. Siinä missä perinteiset sosiologian synty tarinat korostavat esimerkiksi teollistumisen ja kaupungistumisen merkitystä, Gon (2020) mukaan nimenomaan imperiumilla oli keskeinen rooli sosiologian tieteenalan muotoutumisessa. Connell (1997) osoitti sen, miten sosiologian käsitteellinen viitekehys, tutkimusaineistot, keskeiset ongelmat ja metodit muotoutuivat nimenomaan globaalin laajentumisen ja kolonialismin kontekstissa. Connell (1997) argumentoi, että varhaisen sosiologisen teorian ytimessä oli ”globaalin eron” tutkiminen. Sosiologia oli kiinnostunut metropolin sivilisaation ja ”primitiiviseksi” määritellyn ”toisen” välisestä erosta.

Tämä koloniaalinen perspektiivi ei ollut vain satunnainen lisä varhaiseen sosiologiaan, vaan se muodosti tieteenalan perustavanlaatuisen lähtökohdan. Sosiologia ei ainoastaan syntynyt kotimaisten rotu-, luokka- ja sukupuolihierarkioiden huipulla, vaan myös globaalien hierarkioiden ylätasolla, mikä vaikuttaa edelleen sen tapaan tuottaa tietoa. Imperiumi antoi sosiologialle sen keskeiset tutkimuskohteet, mutta samalla se muokkasi myös sosiologian episteemistä rakennetta luomalla binäärisiä vastakkainasetteluja universaalien ja partikulaarisen, objektiivisen ja subjektiivisen sekä rationaalisen ja irrationaalisen välille. Tämä episteeminen ulossulkeminen näkyy Gon (2020) mukaan konkreettisesti esimerkiksi Amerikan sosiologisen seuran ensimmäisen presidentin Lester Wardin (1902) kirjoituksissa, joissa hän esitti, että ”alemmat ihmisrodut” eivät kyenneet järkeilyyn tai sosiologiseen ajatteluun, vaan toimivat lähinnä vaiston varassa. Ward (1902) väitti, että vain ”korkeammat eläimet” kykenivät käyttämään järkeä ja siten ylittämään partikularismin, refleктоimaan sosiaalista maailmaa ja analysoimaan sitä objektiivisesti. Nämä vastakkainasettelut olivat vahvasti rodullistettuja: vain anglo-eurooppalaisten nähtiin kykenevän tuottamaan ”oikeaa” tieteellistä tietoa. Sosiologinen tieto on vahvasti sidoksissa syntykontekstiinsa eli imperiaalistiseen episteemiseen ymmärrykseen, joka määrittäi sekä sen, mitä tutkittiin, että erityisesti sen, kenen katsottiin

olevan kykenevä tuottamaan legitiimiä tieteellistä tietoa. (Go 2020, 82-83; Connell 1997, 1511.)



Kuva 1 Tieto globaalissa hierarkiassa (Go 2020)

Kuten Go (2020) esittää kuvassa 1, sosiologian ja sosiaaliteorian tuottaminen sijoittui metropoliin eli imperiaaliseen keskukseen, johon myös valta ja varallisuus keskittyivät. Metropoli harjoitti poliittista kontrollia siirtomaihinsa (colonies) samaan aikaan kun se käytti niitä hyväkseen resurssien hankkimisessa. Go (2020) havainnollistaa kaavion avulla, kuinka tiedon tuottaminen oli kiinteä osa tätä globaalia hierarkiaa: sosiologia ja sosiaaliteoria kehittyivät imperiumin keskuksessa, josta käsin se tarkasteli ja kontrolloi siirtomaitaan. (Go 2020, 82.)

Siinä missä Go (2020) osoittaa sosiologian episteemisten ulossulkemisten historialliset juuret sosiologian imperialistisessa episteemissä, Rojo (2021) tuo esiin, miten nämä ulossulkemisen rakenteet ovat edelleen läsnä nykyisessä akateemisessa maailmassa. Rojo (2021, 172-173) soveltaa Fraserin ja Honnethin (2003) teoriaa yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta akateemiseen maailmaan osoittaen, miten kaksi toisiinsa kietoutuvaa prosessia tuottaa tiedollista eriarvoisuutta. Ensinnäkin kyse on resurssien epätasa-arvoisesta jakautumisesta, joka ilmenee esimerkiksi tyhjinä kirjastoina, kalliina julkaisujen hintoina ja vaikeuksina rahoittaa konferenssimatkoja tai opiskelua arvostetuissa instituutioissa. Toiseksi kyse on tunnustamisen puutteesta, joka kohdistuu erityisesti niihin tutkijoihin ja ryhmiin, joilla ei ole pääsyä näihin

arvostettuihin resursseihin. Kolmanneksi nämä prosessit kytkeytyvät myös luokkaeroihin, jotka vaikuttavat esimerkiksi mahdollisuuksiin oppia englantia - akatemian legitimoitua kieltä. Erityisen haavoittuvassa asemassa ovat vähemmistö- ja alistetuista ryhmistä tulevat tutkijat, joiden sosiaalinen ja taloudellinen asema on jo lähtökohtaisesti heikko. Rojon (2021) mukaan tämä johtaa tilanteeseen, jossa tutkijat joutuvat kamppailemaan saadakseen käyttöönsä tutkimuksen tekemiseen välttämättömiä perusresursseja, kuten uusimpia julkaisuja, mikä osaltaan uusintaa ja vahvistaa akateemisen maailman rakenteellista eriarvoisuutta. (Rojo 2021.)

Sosiologinen tieto ei ole neutraalia, vaan sitä tuotetaan monitasoisissa valtasuhteissa ja hierarkioissa, jotka määrittävät sekä sen, mitä tutkitaan, että kenen tuottama tieto saa arvostusta ja leviää globaalisti. Nämä hierarkiat ovat myös paikallisella tasolla vahvasti sidoksissa taloudellisiin resursseihin ja valtasuhteisiin. Yhdysvaltalainen sosiologia tarjoaa tästä merkittävän esimerkin, sillä se toimii yhtenä keskeisistä kansainvälisistä viittauspisteistä eri kansallisuuksia edustaville tutkijoille, ja siellä markkinoitumisen prosessi, rahan valta ja tieteellisten käytäntöjen hyödyllisyyden korostaminen on erityisen voimakasta. (Warczok & Beyer 2021.)

Yhdysvaltalaisen sosiologian eliittikenttä jakautuu kahteen osaan; hallitseviin ja hallittuihin toimijoihin sekä kansainväliseen tieteelliseen ja kansalliseen institutionaaliseen valtaan. Tämä kahtiajako näkyy selvästi yhdysvalloissa yliopistojen välillä. Itä- ja länsirannikon arvostettujen yksityisyliopistojen tutkijat keskittyvät yleisiin teoreettisiin kysymyksiin, kun taas eteläisten julkisten yliopistojen tutkijat erityisaiheisiin. Lisäksi kansalliseen institutionaaliseen valtaan keskittyvät tahot suosivat kvantitatiivista tutkimuksen soveltamista, kun taas kansainvälisesti suuntautuneet tutkijat painottavat abstrakteja, eurooppalaisesta filosofiasta ammentavia teoreettisia lähestymistapoja. Tieteellistä tietoa tuotetaan siis kentillä, jotka ovat suhteellisen itsenäisiä mutta samalla yhteydessä ulkoisiin sosiaalisiin voimiin. Tiedon muotoutumiseen vaikuttaa kentän sisäinen valtarakenne ja sen itsenäisyys suhteessa poliittisiin, taloudellisiin ja hallinnollisiin toimijoihin. (Warczok & Beyer 2021, 16-17.)

Näiden rakenteiden ymmärtäminen luo perustan sosiologian dekolonisaatiolle, joka ei voi rajoittua vain uusien sisältöjen tuomiseen osaksi tieteenalaa, vaan edellyttää koko tiedon tuottamisen, levittämisen ja arvottamisen järjestelmän kriittistä uudelleenarviointia (Go 2020; Connell 1997). Dekolonisaation on siten ulotuttava institutionaalisiin käytäntöihin,

resurssijakoon, julkaisupolitiikkaan ja akateemisen arvostuksen mittareihin, joiden kautta tiedon eriarvoisuutta jatkuvasti uusinnetaan (Rojo 2021; Warczok & Beyer 2021).

### 3 Koloniaalisuus ja dekolonisaatio sosiologian opetuksessa

Tämä luku tarkastelee kriittisesti sosiologian suhdetta koloniaalisuuteen ja käsittelee dekolonisaation mahdollisuuksia tieteenalan sisällä. Sosiologian ytimessä vaikuttavat syvään juurtuneet epistemologiset valtarakenteet, joissa länsimainen ajattelu asetetaan universaaliksi mittapuuksi, samalla kun muut tietoperinteet jäävät marginaaliin (Au 2019, 495–496). Tämä näkyy konkreettisesti esimerkiksi siinä, miten merkittäviä ei-länsimaisia tai rodullistettuja ajattelijoita, kuten Ibn Khaldunia ja W.E.B. Du Boista, on järjestelmällisesti poissuljettu sosiologisesta kaanonista huolimatta heidän urauurtavista kontribuutioistaan (Alatas 2021, 15; Burawoy 2021, 547-548).

Pohjoismaissa tieteen koloniaalisuus kytkeytyy eräänlaiseen historialliseen muistinmenetykseen, jossa koloniaalinen menneisyys on häivytetty näkyvistä (Eriksen et al. 2024, 1). Tämä muistinmenetys on mahdollistanut koloniaalisten rakenteiden jatkumisen ja uusintamisen nykypäivän tiedontuotannossa. Koloniaalisuuden uusintamista tapahtuu erityisesti koulutuksessa, jossa eurosentrinen tietämys esitetään ylivertaisenä, samalla kun kolonisoitujen kansojen tietoperinteet leimataan kehittymättömiksi tai ohitetaan kokonaan (Eriksen & Svendsen 2020, 2). Näin ylläpidetään myyttiä Pohjoismaiden kulttuurisesta yhtenäisyydestä, vaikka kyseessä on useiden eri kansojen historialliset alueet (Eriksen et al. 2020, 3).

Sosiologian opetuksessa koloniaaliset rakenteet ilmenevät monin tavoin: kurssisisältöjen eurosentrisyytenä, rahoitusmekanismien epätasa-arvoisuutena sekä kielellisinä ja rakenteellisinä esteinä, jotka suosivat länsimaista tiedontuotantoa (Khoo 2021, 710-711; Moosavi 2023, 137). Nämä käytännöt heijastavat, mutta myös uusintavat koloniaalisia valtasuhteita akateemisessa maailmassa.

#### 3.1 Sosiologian epistemologiset valtarakenteet ja marginalisoitujen tietoperinteiden poissulkeminen

Sosiologian ja kolonialismin suhde paljastaa perustavia epistemologisia valtarakenteita, jotka vaikuttavat edelleen tieteenalan ytimessä. Ehrmannin (2022) mukaan tämä näkyy

tarkastelemalla valistusajan keskeistä ristiriitaa: ajattelijat kuten Locke ja Kant julistivat universaaleja vapauden ja tasa-arvon ihanteita, mutta samanaikaisesti oikeuttivat kolonialistisia käytäntöjä. Tämä paradoksi ei ollut sattumaa, vaan poliittisen modernin ydintä – valistuksen universaalit ihanteet kehittyivät rinnakkain kolonialististen hierarkioiden kanssa mahdollistaen eurooppalaisen ylivallan (Ehrmann 2022, 389; Go 2023, 281).

Tämä kolonialistinen diskurssi rajasi sekä inhimillisyyden että sosiaalisen käsitteet koskemaan vain eurooppalaista subjektia, määritellen muut primitiivisiksi ja epäinhimillisiksi (Ehrmann 2022, 390; Wynter 2003). Käsitteiden kehittäminen heijasti eliitin pyrkimystä hallita sekä kolonisoituja kansoja että Euroopan sisäisiä marginaaliryhmiä. Nämä määritelmät juurtuivat syvälle sosiologiseen tiedontuotantoon muokaten perustavanlaatuisesti tapoja, joilla yhteiskuntaa on analysoitu ja ymmärretty. (Go 2023, 281.) Länsimainen sosiologia ylläpitää valta-asemaansa esittämällä eurooppalaisesta kontekstista nousevat teoriat yleismaailmallisina totuuksina. Tämä estää tieteenalan kehittymistä aidosti globaaliksi, sillä globaalin etelän näkökulmat jäävät sivuosaan. Akateemisissa ohjelmissa ja rahoituspäätöksissä länsimainen ajattelu asetetaan mittapuuksi, mikä tukahduttaa vaihtoehtoisten tietokäsitysten kehittymisen ja jatkaa tieteenalan koloniaalista perinnettä. (Au 2019, 495–496.)

Alatas (2021) nostaa esimerkkinä sosiologian koloniaalisuudesta Ibn Khaldunin, joka loi 1300-luvulla urauurtavan sosiaaliteoreettisen käsitteen *asabiyya* (ryhmäsolidaarisuus) ja kehitti analyttisen lähestymistavan yhteiskunnan dynamiikkaan selittäen yhteiskunnallisia ilmiöitä sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten tekijöiden kautta uskonnollisten selitysten sijaan, mutta jota siitä huolimatta pidetään usein vain ”protososiologina”, jonka ajattelun ei nähdä täyttävän modernin tieteen kriteerejä. Samankaltaista poissulkemista koki myös yhdysvaltalainen sosiologi W.E.B. Du Bois, jonka urauurtava tutkimus *The Philadelphia Negro* (1899) oli metodologisesti merkittävä saavutus sisältäen systemaattista tutkimusta mustien yhteisöjen sosiaalisista ja taloudellisista olosuhteista, erityisesti köyhyyden, työttömyyden ja koulutuksen vaikutuksista Philadelphian mustien asuinalueilla, ja osoitti kuinka sosiaaliset rakenteet ja historialliset tekijät määrittivät mustien asemaa amerikkalaisessa yhteiskunnassa hyödyntäen sekä tilastollisia analyysejä että laadullisia menetelmiä jopa ennen Chicagon koulukunnan tunnettuja tutkimusmenetelmiä. Mutta metodologisesta innovatiivisuudestaan ja yhteiskunnallisesta merkityksestään huolimatta Du Bois jäi vaille ansaitsemaansa tunnustusta, ja hänen tutkimuksiaan marginalisoitiin valkoisen sosiologisen eliitin toimesta sekä rasismista että sen vuoksi, että hänen työnsä keskittyi mustien kokemuksiin

ja sortoon – aiheisiin, joita valkoinen sosiologinen kaanon ei pitänyt keskeisinä tai tieteellisesti merkittävänä, vaan enemmän yhteiskunnalliseen aktivismiin kuin ”oikeaan” sosiologiseen tutkimukseen kuuluvina, mikä heijastaa sosiologian eurosentrisen ja kolonialistisen kaanonin rajoittavuutta. (Morris 2015; Alatas 2021, 15; Burawoy 2021, 547–548.)

Du Boisin, Ibn Khaldunin ja muiden rodullistettujen tai ei-länsimaisten ajattelijoiden marginalisointi sosiologian kentällä on osa systemaattista rakenteellista poissulkemista, jossa valkoisen ja eurosentrisyyden ulkopuolelle jäävät tutkijat jäävät toistuvasti vaille ansaitsemaansa tunnustusta. Tämä osoittaa paradoksaalisesti, kuinka sosiologia tieteenalana sekä tutkii yhteiskunnallisia hierarkioita että samanaikaisesti uusintaa niitä omissa käytännöissään (Burawoy 2021, 548). Alataksen (2021) mukaan kyse ei ole vain syrjäyttämisestä, vaan myös ei-länsimaisten tutkijoiden pakottamisesta länsimaisen tiedeparadigman muottiin – ilmiö, jota hän nimittää epistemologiseksi alistamiseksi. Tässä prosessissa globaalin etelän tutkijoita ohjataan tutkimaan omia yhteiskuntiaan länsimaisen teorian viitekehyksessä paikallisten teoreettisten perinteiden sijaan, mikä estää itsenäisten ja paikallisesti merkityksellisten lähestymistapojen kehittymisen (Alatas 2021, 15-16). Patel (2020) mukaan tämä hierarkkinen rakenne sekä ylläpitää koloniaalista epätasa-arvoa että vaikeuttaa sosiologian dekolonisaatiota rajoittamalla monimuotoisten ja paikallisesti relevanttien tiedontuotannon muotojen kehittymistä (Alatas 2021; Patel 2020, 374-375).

### **3.2 Pohjoismaisen tiedontuotannon suhde koloniaalisuuteen**

Tutkimukset osoittavat, että Pohjoismaat kärsivät muistinmenetyksestä suhteessa kolonialistiseen historiaansa, perintöönsä ja rakenteisiinsa (Eriksen et al. 2024, 1), vaikka 1800-luvulla pohjoismaalaiset valtiot ja kansalaiset eivät ainoastaan osallistuneet siirtomaiden valtaamiseen, vaan myös hyötyivät valkoiseen ylivaltaan perustuvasta rotusyrjinnästä siirtomaavaltioissa (Loftsdóttir et al. 2021; Sverdljuk et al. 2021, 5). Tämä historiallinen muistinmenetys näyttäytyy erityisesti kahdella tavalla: Saamenmaan kolonisaation kieltämisenä sekä Pohjoismaiden Afrikkaan ja Amerikkoihin suuntautuneiden kolonialististen pyrkimysten vähättelynä. Tämä kieltämisen kulttuuri on luonut ja ylläpitänyt harhakuvaavaa Pohjoismaista ”luonnollisina” ja yhtenäisinä valtioina, vaikka todellisuudessa kyse on useiden eri kansojen historiallisista alueista (Eriksen et al. 2020, 3).

Keskinen, Skaptadóttir ja Toivanen (2019) huomauttavat, että Pohjoismaiden monimuotoisuus oli yleisesti tunnustettu tosiasia 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Kulttuurisen yhtenäisyyden ja homogeenisyyden myytti kehitettiin myöhemmin palvelemaan modernin valtion vallankäyttöä ja resurssien hallintaa. Tämä ilmeni erityisesti siinä, miten yhteiskunnallinen monimuotoisuus määriteltiin uhaksi, jota vastaan kehitettiin erilaisia assimilaatio- ja integraatiopolitiikkoja. Jopa hyvinvointivaltion rakentaminen toimi osittain työkaluna luokka- ja alueellisten erojen peittelemisestä. (Keskinen et al. 2019.) Tällainen pyrkimys yhtenäisyyteen ei ole luonnollinen tila, vaan sitä ylläpidetään aktiivisesti tukahduttamalla, rajoittamalla ja kieltämällä monimuotoisuutta (Goldberg 2002).

Pohjoismaiden koloniaalinen historia jatkuu edelleen modernissa yhteiskunnassa erityisesti tiedon ja vallan rakenteissa (Eriksen et al. 2024, 1). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten suomalaiset osallistuivat koloniaalisen maailmankuvan rakentamiseen rodullistavien hierarkioiden luomisessa ja ovat edelleen mukana koloniaalisen tiedon tuottamisessa ja levittämisessä. Yksittäiset suomalaiset toimivat myös aktiivisesti koloniaalisissa ympäristöissä tai päätyivät osaksi siirtomaiden konflikteja. (Merivirta et al. 2021, 3.) Modernissa yhteiskunnassa jatkuvat koloniaaliset rakenteet perustuvat rotuun järjestävänä periaatteena ja läpäisevät yhteiskunnan sosiaaliset, poliittiset, ympäristölliset ja tiedolliset järjestelmät paikallisilla tavoilla (Eriksen et al. 2024, 1).

Keskeistä on ymmärrys siitä, että koloniaalinen ajattelu ja tiedontuotanto eivät rajoittuneet vain maihin, joilla oli siirtomaita. Kun eurooppalaiset maat, kuten Suomi, omaksuivat, sovelsivat ja toistivat koloniaalista tietoa, ne samalla vahvistivat länsimaisen tietokäsityksen ja modernin ajattelun valta-asemaa (Merivirta et al. 2021, 3). Koulutuksen koloniaalisuus ja sen seuraukset näkyvät erityisen selvästi Saamenmaalla, jossa koulutuksen kautta toteutettu kolonisaatio on vahingoittanut vakavasti ihmisten itsetuntoa ja elämänmahdollisuuksia. Koulutuksen koloniaaliset rakenteet ilmenevät tavassa, jolla tietoa tuotetaan ja välitetään. Tämä näkyy erityisesti siinä, miten eurooppalaista ja valkoista ylivaltaa jatkuvasti oikeutetaan, samalla kun kolonisoitujen kansojen tietämys ja elämäntavat leimataan kehittymättömiksi, vähempiarvoisiksi tai jätetään kokonaan huomiotta. (Eriksen & Svendsen 2020, 2.) Kuten esimerkiksi saamelaisten totuus- ja sovintokomission tarve osoittaa. Santos (2007) esittää tämän jakautuneen ajattelutavan siten, että moderni länsimainen ajattelu perustuu kahtiajakoon, jossa globaali pohjoinen edustaa ”tätä puolta” kun taas globaali etelä työnnetään ”toiselle puolelle”. Tämä kahtiajako ei ainoastaan erota, vaan myös pyrkii tekemään ”toisen puolen”, eli

globaalin etelän, näkymättömäksi ja työntämään sen marginaaliin. Koloniaalisuuden vaikutukset näkyvät myös koulutusjärjestelmien rakenteellisessa epätasa-arvossa, joka ylläpitää rodullistettuja hierarkioita rajoittamalla koulutukseen pääsyä. Dekoloniaalinen ajattelu haastaa meidät kuitenkin tarkastelemaan näitä ongelmia uudella tavalla, sillä kyse ei ole vain tiedon puutteesta, joka voitaisiin ratkaista lisäämällä tietoa tai korostamalla ”oikeita” moraalisia arvoja. Sen sijaan ongelmat kumpuavat syvemmillä. Ne ovat kieltämisen ja torjunnan tulosta, jotka juontavat juurensa haluun säilyttää moderni koloniaalinen olemisen ja ajattelun tapa. (Maldonado-Torres 2007; Stein et al. 2020.)

Vaikka viime vuosikymmeninä onkin tehty merkittävää dekolonisoivaa työtä saamelaisen tiedon ja kielten palauttamiseksi koulutukseen, rasismien ulkoistaminen ja vaikeudet käsitellä rotua ja rasismia pohjoismaisessa julkisessa keskustelussa ja koulutuskäytännöissä jatkuvat edelleen (Eriksen & Svendsen 2020, 3). Koulutus onkin yksi keskeinen väylä, jossa koloniaaliset rakenteet ja episteeminen väkivalta uusiutuvat, mutta samalla koulutus voi myös avata tietä kohti dekoloniaalista, sosiaalisesti oikeudenmukaista ja kestävästä tulevaisuutta (Eriksen et al. 2024, 1). Eriksen ja Svendsen (2020, 4) korostavat tarvetta laajentaa pohjoismaista koulutuskeskustelua tavalla, joka mahdollistaisi epistemologisen moninaisuuden ja keskeisten kysymysten uudelleenmäärittelyn. Heidän mukaansa tämä ei tarkoita moderniteetin täydellistä hylkäämistä tai uuden älyllisen ylivallan luomista, vaan pikemminkin keskustelun avaamista uusille näkökulmille. Tämä on erityisen tärkeää, sillä kuten Santos (2018, 136) huomauttaa, näemme maailman näennäisen täydellisenä vain siksi, että kysymyksemme siitä ovat aina hyvin rajallisia. Koulutuksen dekolonisaation keskustelun avaaminen uusille näkökulmille voisi siten paljastaa sellaisia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia, jotka nykyisessä, rajatussa keskustelussa jäävät näkymättömiin. (Eriksen & Svendsen 2020, 4.)

## 4 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella sitä, miten sosiologian opettajat ymmärtävät dekoloniaaliset näkökulmat, miten he soveltavat niitä opetuksessaan sekä millaisia erityispiirteitä suomalaiseen kontekstiin liittyy suhteutettuna kansainväliseen keskusteluun sosiologian dekolonisaatiosta. Tutkimusmenetelmäkseni valikoitui laadullinen sisällönanalyysi, sillä halusin ymmärtää sosiologian opettajien kokemuksia ja tulkintoja dekoloniaalisista lähestymistavoista. Laadullisen tutkimuksen avulla pääsen syvempään ja monipuolisempaan aineistoon siitä, miten suomalaisten yliopistojen sosiologian opettajat ymmärtävät dekoloniaaliset lähestymistavat ja miten ne ilmenevät heidän käytännön opetustyössään, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään selittävään ymmärtämiseen ja havaintojen analysointiin teoreettisen viitekehysten avulla. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2015, 22-26.)

Lähdin tutkimusprosessissani liikkeelle tietyistä oletuksista siitä, miten dekoloniaaliset lähestymistavat ymmärretään, mutta huomasin tutkimuskirjallisuuden moniäänisyyden ja monipuolisuuden vuoksi, että minun tulisi ensin tarkastella, miten suomalaisten yliopistojen sosiologian opettajat itse ymmärtävät dekoloniaalisia lähestymistapoja. Tutkimusongelmani täsmentyi siis aineistonkeruun alkuvaiheessa havaittuani, että opettajien käsityksissä voi olla merkittäviä eroja sekä keskenään että suhteessa kansainväliseen keskusteluun. Valitsemani haastattelumenetelmä mahdollisti haastateltavilleni vapaamman kerronnan ilman ennalta määriteltyjä luokituksia, mikä tuki analyysimetodien keskeistä tehtävää eli tunnistaa aineistosta yhdenmukaisuuksia ja rakentaa tulkintaa näiden pohjalta, mutta myös kartoittaa poikkeamia ja niiden syitä (ks. Alasuutari 1999, 38-44; Hirsjärvi & Hurme 2015, 22-26).

### 4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tutkimuksessani selvittää, miten opettajat ymmärtävät dekoloniaalisuuden käsitteen, millä tavoin he sisällyttävät dekoloniaalisia näkökulmia opetukseensa sekä millaisia erityispiirteitä suomalaisessa sosiologian kentässä ilmenee suhteessa dekoloniaalisiin lähestymistapoihin.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla sosiologian opettajia. Analyysissä keskityn erityisesti siihen, miten opettajat käsitteellistävät dekoloniaalisuuden, jos he integroivat näitä lähestymistapoja, niin millä konkreettisilla tavoilla he integroivat niitä opetuskäytäntöihinsä sekä millaisia suomalaisen kontekstin erityispiirteitä he tunnistavat dekoloniaalisten näkökulmien soveltamisessa. Tutkimus on erityisen ajankohtainen, sillä dekoloniaaliset lähestymistavat ovat saaneet kasvavaa huomiota akatemiassa ja erityisesti sosiologiassa (Burawoy 2021; Alatas 2021; Moosavi 2023; Au 2019; Go 2023; Ehrmann 2022; Khoo 2021). Suomalaisen sosiologian opetuksen kontekstissa näiden lähestymistapojen soveltamisesta ja tulkinnasta on kuitenkin toistaiseksi erittäin vähän tutkimustietoa.

### Tutkimuskysymykset

1. Miten sosiologian opettajat ymmärtävät dekoloniaaliset lähestymistavat ja niiden merkitykset sosiologiassa?
2. Millä tavoilla sosiologian opettajat soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja opetuskäytäntöihinsä ja mitä haasteita he käytännössä tunnistavat?
3. Mitä erityispiirteitä suomalaisessa sosiologiassa on dekoloniaalisten lähestymistapojen tulkinnassa ja toteutuksessa?

Tutkimuskysymysteni kautta pyrin rakentamaan melko kokonaisvaltaisen kuvan dekoloniaalisten lähestymistapojen asemasta ja soveltamisesta suomalaisessa sosiologian opetuksessa. Tavoitteenani on tuottaa syvällistä ymmärrystä siitä, miten nämä lähestymistavat ilmenevät käytännön opetustyössä sekä analysoida suomalaisen akateemisen kontekstin erityispiirteitä suhteessa laajempiin, globaaleihin dekoloniaalisiin keskusteluihin. Tämä tarkastelu valottaa suomalaisen sosiologian opetuksen asemoitumista kansainvälisessä dekoloniaalisuuden kentässä.

## 4.2 Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Olen valinnut tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastatellessani sosiologian opettajia halusin selvittää, mitä he ajattelevat dekoloniaalisuudesta ja miten he mahdollisesti soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja opetuksessaan. Haastattelu mahdollisti keskustelunomaisen tiedonkeruun ja suoran vuorovaikutuksen haastateltavien kanssa, mikä toi esiin erilaisia näkökulmia (Aaltola & Valli 2010, 26). Teemahaastattelussa määrittelin aihepiirit etukäteen, mutta varmistin

haastattelutilanteessa kaikkien teemojen käsittelyn. Teemahaastattelun joustavuus oli tutkimukseni kannalta merkittävä etu, sillä pystyin säätämään keskustelua tilanteen mukaan, muuttamaan aiheiden käsittelyjärjestystä ja syventämään keskustelua tarpeen mukaan (vrt. Hirsjärvi et al. 2009, 204-206). Puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti kysymykseni olivat kaikille samat, mutta jokainen vastasi omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Aaltola & Valli 2010, 27-28).

Koin, että sain haastattelujen aikana haastateltavieni luottamuksen suurelta osin, mikä mielestäni avasi mahdollisuuden aidolle dialogille. Havaitsin kuitenkin selkeitä eroja haastateltavien suhtautumisessa aihealueeseen. Osa haastateltavistani puhui aiheesta etäisemmin ja selkeästi varauksellisemmin, toiset osoittivat syvällistä perehtyneisyyttä ja henkilökohtaista sitoutumista, kun taas jotkut suhtautuivat aiheeseen kriittisemmin. Haastateltavien erilaiset lähtökohdat heijastivat luultvaasti sosiologian opettajien keskuudessa laajemminkin vallitsevia eroavaisuuksia suhteessa tutkimusteemani. Lisäksi ne vaikuttivat merkittävästi siihen, miten rikasta materiaalia sain. Syvällisesti aiheeseen perehtyneet tai kriittisesti suhtautuvat tarjosivat spontaanisti runsaasti näkökulmia ja konkreettisia esimerkkejä, kun taas etäisemmin suhtautuvien kanssa keskustelua oli ohjattava aktiivisemmin. Toisaalta nämä erot kuvastavat ehkä orientoitumista dekolonisaation aihepiiriin laajemminkin ja ovat siten informatiivisia. Vuorovaikutussuhteeni haastateltavieni kanssa mahdollisti myös nonverbaalisen viestinnän havainnoinnin, sillä ilmeet ja eleet rikastuttivat sekä haastattelutilannetta että kerättyä aineistoa (Hirsjärvi et al. 2009, 205-207). Näin sain erilaisten haastateltavien äänen, tulkinnat ja merkitykset esiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48).

### **4.3 Aineisto ja analyysimenetelmä**

Tutkimukseni aineisto koostuu seitsemästä haastattelusta, joiden osallistujiksi valikoitui sosiologian opettajia suomalaisista yliopistoista. Tutkimukseni otanta on kooltaan rajallinen, joten en voi yleistää löydöksiäni koskemaan kaikkien suomalaisten sosiologian opettajien näkemyksiä ja kokemuksia käsitellystä aiheesta. Tämä on linjassa laadullisen tutkimuksen peruseräiteiden kanssa, sillä sen tavoitteena ei ensisijaisesti ole tuottaa määrällisiä yleistyksiä, vaan tarjota syvälinen ja yksityiskohtainen näkökulma tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. On silti varsin turvallista olettaa, että otokseni opettajien erilaiset lähestymistavat dekolonisaatioon sosiologiassa löytyvät erilaisina versiona myös sosiologian opettajien laajemmasta joukosta, josta löytynee lisäksi sellaisiakin lähestymistapoja, joita

aineistooni ei mahdu. Kaiken kaikkiaan katson aineiston antavan riittävästi kiinnostavaa tietoa laajemman ilmiön erilaisista asetelmista.

Haastateltavien valinnassa käytin aluksi harkinnanvaraista otantaa, lähestyen sähköpostitse sellaisia opettajia, joiden taustan, tutkimus- tai opetusintressien perusteella oletin olevan kiinnostuneita tai tietoisia dekoloniaalisista lähestymistavoista. Pysin kuitenkin tietoisesti sisällyttämään otantaani myös sellaisia opettajia, joiden tutkimusintressit eivät suoraan viitanneet kiinnostukseen dekoloniaalisia lähestymistapoja kohtaan. Tällä valinnalla halusin varmistaa aineiston monipuolisuuden ja erilaisten näkökulmien esiin tulemisen tutkimuksessani. Täydensin aineistonkeruuta myös lumipallo-otannalla, jossa jo haastatellut opettajat suosittelivat muita mahdollisia haastateltavia. Tämä menetelmä osoittautui hyödylliseksi, sillä sen avulla tavoitin erilaisia haastateltavia.

Tutkimusaineiston käsittelyssä olen kiinnittänyt erityistä huomiota haastateltavien anonymiteettiin ja tietosuojaan. Haastattelutallenteet ja litteroidut aineistot on säilytetty ainoastaan henkilökohtaisella tietokoneellani sekä salasanasuojatulla palvelimella. Litteroinneissa haastateltavien nimet on korvattu koodeilla, eivätkä ne sisällä suoria tunnistetietoja. Aineistolainauksissa käytän haastateltavien tunnistamiseen vain yksinkertaisia koodeja (esimerkiksi opettaja 1, opettaja 2), jotka eivät sisällä mitään tunnistettavia tietoja vastaajista. Näiden koodien avulla lukija voi seurata eri haastateltavien näkemyksiä, mutta koodeja ei voida yhdistää haastateltujen henkilöllisyyteen. Lisäksi en paljasta haastateltavien tutkimusintressejä, tutkimusaiheita tai muita tunnistettavia piirteitä, vaan käsittelen aineistosta nousevat hedelmälliset näkemykset, joita voitaisiin yhdistää tiettyihin henkilöihin, yleisluontoisesti tai muulla tavoin anonymisoiden.

Tutkimuksessani käytän analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, joka mahdollistaa haastatteluaineiston järjestelmällisen jäsentämisen ja tiivistämisen tavalla, joka tuo esiin dekoloniaalisten lähestymistapojen ymmärtämiseen ja soveltamiseen liittyviä merkitysrakenteita. Tavoitteenani on tuottaa analyttisesti perusteltuja tulkintoja, joiden avulla tunnistan haastatteluaineistosta opettajien käsityksiä kuvaavia merkityksiä. Sisällönanalyysissa etenen luokittelemalla aineistoa kategorioihin ja yhdistämällä näin syntyneet merkityskokonaisuudet loogiseksi kokonaisuudeksi, mikä auttaa minua tuottamaan selkeän sanallisen kuvauksen dekoloniaalisten lähestymistapojen ymmärryksestä, asemasta ja

soveltamisesta suomalaisessa sosiologian opetuksessa. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2012, 101–103, 108).

Hyödynnän tutkimuksessani teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jonka kulussa kytken empiirisen aineiston olemassa oleviin dekoloniaalisuutta koskeviin teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa päättely tapahtuu aineiston ja teorian välisessä vuorovaikutuksessa, mikä mahdollistaa uuden tiedon syntymisen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 97). Teoreettiset näkökulmat toimivat analyysissa kuitenkin suuntaa antavina kehyksinä, eivätkä tiukkoina määrittäjinä, sillä tarkoituksenani ei ole todistaa jonkin tietyn teorian paikkaansa pitävyyttä, vaan kuvailla aiheeseen liittyvää ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99).

Dekoloniaalisuutta käsittelevä tutkimuskirjallisuus on monipuolista ja moniäänistä, mikä mahdollistaa rikkaan ja vivahteikkaan analyysin teoriaohjaavassa lähestymistavassani. Aineistosta nostetaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä analyysiyksiköitä, joiden käsittelyä ohjaa taustalla vaikuttava teoria, mutta se ei kuitenkaan täysin määritä analyysin kulkua tai lopputulosta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99). Tämä mahdollistaa sekä aikaisemman teoreettisen tiedon hyödyntämisen että avoimuuden aineistosta nouseville uusille ja odottamattomille tulkinnoille.

Tavoitteenani ei ole arvottaa sosiologian opettajien näkemyksiä tai kategorisesti määritellä, onko heillä dekoloniaalista orientaatiota vai ei, vaan tuoda esiin heidän moninaiset näkemyksensä ja vivahteikkaat kiinnostuksen kohteensa ja suhtautumisensa aiheen ympärillä. Taustalla olevan laajemman teoreettisen viitekehyksen avulla pyrin tavoittamaan haastatteluista nousevia erilaisia orientaatioita ja käsityksiä siitä, miten suomalaiset sosiologian opettajat ymmärtävät ja soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja omassa toimintaympäristössään sekä miten nämä paikalliset tulkinnat ja käytännöt suhteutuvat tutkimuskirjallisuudessa ilmenevään kansainväliseen keskusteluun ja yleisemmin dekoloniaalisuutta käsittelevään tutkimustraditioon.

#### **4.4 Tutkimusetiikka ja tutkijan positio**

Tutkimusprosessiin liittyvien eettisten kysymysten tarkastelu on tärkeää tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2018 147; Eskola & Suoranta 1998, 59).

Tutkimuseettinen pohdinta perustuu normeille, jotka koskevat totuudellisuutta ja luotettavan tiedon tuottamista, tutkimuksen kohteena olevien ihmisarvoa sekä tutkijoiden välisiä suhteita (Kuula 2006, 24). Tutkimusprosessini eettinen perusta nojaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksiin. Noudatan sekä hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (HTK-ohje) että ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja ihmistieteiden eettistä ennakoarviointia koskevia ohjeita (TENK 2023). TENKin peruseriaatteet – luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto – muodostavat tutkimukseni eettisen selkärangan ja ohjaavat kaikkia tutkimuksellisia valintojani.

Käytännössä olen toteuttanut eettisiä periaatteita monin tavoin. Keräsin kaikilta haastateltavilta etukäteen suostumuslomakkeen, jossa selitin tutkimuksen luottamuksellisuuden, anonymiteetin suojaamisen periaatteet sekä osallistujien oikeudet. Haastattelutilanteen alussa kertosin vielä nämä tiedot: oikeuden olla vastaamatta kysymyksiin, mahdollisuuden keskeyttää haastattelu milloin tahansa sekä aineiston säilytysajan ja sen tuhoamismenettelyt. Tutkimusetiikka ei rajoitu vain tutkimusasetelman valintoihin vaan kattaa koko tutkimusprosessin. Tähän sisältyy myös muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen asianmukaisen viittaustekniikan avulla (TENK 2023)

Tutkimusprosessin eettisen kokonaisuuden kannalta myös laadullisessa tutkimuksessa tutkijan paikan reflektointi on keskeinen periaate. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan paikan reflektointi on keskeinen tutkimuseettinen periaate. Reflektiivisyys tarkoittaa tutkijan kykyä tunnistaa omat ennakkositoumuksensa ja -käsityksensä sekä niiden vaikutus tutkimusprosessiin (Berger 2015, 220). Tämä tarkoittaa tietoisuutta siitä, miten tutkijan kokemukset, arvot ja lähtökohdat muovaavat tutkimuksen kaikkia vaiheita aina aineistonkeruusta analyysiin ja tulkintaan.

Dekoloniaalisen tutkimuksen kontekstissa refleksiivisyyden merkitys korostuu entisestään. Moosavi (2023, 139) on kehittänyt dekoloniaalisen refleksiivisyyden- käsitteen, jossa tutkijat hyödyntävät teoreettista ymmärrystään akateemisesta dekolonisaatiosta tunnistaakseen puutteellisuudet ja ristiriitaisuudet omissa dekolonisaatiopyrkimyksissään. Tämä on välttämätöntä, jotta tutkijat eivät tahattomasti ylläpitäisi koloniaalisuutta pyrkiessään purkamaan sitä. Olennaista on, ettei refleksiivisyys jää vain performatiiviseksi eleeksi. Pelkät refleksiivisyyden julistukset eivät riitä – ne ovat vasta ensimmäinen askel kohti laajempaa pyrkimystä haastaa akateemisessa maailmassa koloniaalisuutta ylläpitäviä rakenteita.

Dekoloniaalisen refleksiivisyyden tulisi johtaa konkreettisiin muutoksiin sekä tutkimuskäytännöissä että laajemmin yhteiskunnassa (Moosavi 2023, 150; Johnson 2020).

Dekoloniaalisessa tutkimuksessa tutkijan paikan reflektointi pakottaa tutkijan kohtaamaan oman asemansa suhteessa tieteellisen tiedon tuottamisen koloniaalisen historian perintöön ja auttaa tunnistamaan ja purkamaan tiedon tuotannon sisäänrakennettuja valtasuhteita. Kaikki sosiologinen tieto on väistämättä paikallista, vaikka valtavirran sosiologia onkin historiallisesti esittänyt itsensä universaalina tieteenä. Sosiologian metrokeskeisyys ilmenee taipumuksena soveltaa tietyissä konteksteissa kehitettyjä analyttisiä kategorioita kritiikittömästi kaikkiin yhteiskuntiin. Usein eteläistä näkökulmaa käyttäviä tutkimuksia kritisoidaan ”paikallisuudesta”, mikä perustuu harhakuvaan siitä, että läntinen sosiologia olisi jotenkin vähemmän paikallista. (Go 2016, 4-5.)

Go (2016) haastaa tämän ajattelutavan perspektiivisen realismin käsitteellään, jonka mukaan kaikki tieto syntyy havainnoijan näkökulman ja objektiivisen maailman kohtaamispaikasta. Erilaisten paikallisten näkökulmien tunnustaminen rikastuttaa ymmärrystämme sosiaalisesta todellisuudesta. Tätä voi havainnollistaa karttametaforalla. Erilaisia kartoja tarvitaan kuvaamaan samaa maastoa eri tarkoituksiin. (Go 2016, 15-17.) Samoin erilaiset sosiologiset näkökulmat tarjoavat täydentäviä käsityksiä sosiaalisesta todellisuudesta.

Tutkijaposition reflektointi on erityisen tärkeää tutkimuksessani, jossa tarkastelen oman tieteenalani opetusta ja tiedon tuottamisen valtasuhteita. Opiskelijana tutkin opettajia, mikä asettaa minut akateemisessa hierarkiassa ”alemmaksi”, vaikka samalla tutkijana minulla on valta tulkita heidän puhettaan – tämä valtdynamiikka vaatii jatkuvaa tietoista reflektointia. Kiinnostukseni dekoloniaalisiin näkökulmiin juontaa juurensa henkilökohtaiseen taustaani. Tutustuin sosiologiaan alun perin globaalissa etelässä tuotetun kirjallisuuden kautta, mikä herätti kiinnostukseni tieteenalaa kohtaan. Aloittaessani opintoni suomalaisessa yliopistossa hämmennyin, kun huomasin, ettei näitä ajattelijoita juuri käsitelty perusopetuksessa.

Gloaalista etelästä kotoisin olevana, mutta Suomessa kasvaneena ja kouluttautuneena henkilönä liikun kahden maailman välillä. Tätä positiotani voidaan tarkastella intersektionaalisuuden näkökulmasta, sillä identiteettini rakentuu useista risteävistä sosiaalisista kategorioista ja kulttuurisista kokemuksista. Elämäni globaalien etelän ja pohjoisen välisessä leikkauspisteessä on herkistänyt minut tunnistamaan akateemisen maailman episteemisiä hierarkioita. Vaikka edustan tiettyä marginaalisuutta suhteessa sosiologian

valtavirtaan, tunnistan kuitenkin etuoikeuteni korkeakoulutettuna tutkijana.

Toteutan dekoloniaalista refleksiivisyyttä tutkimuksessani kolmella konkreettisella tavalla. Ensinnäkin, tutkin sosiologian dekoloniaalisuutta nimenomaan suomalaisessa akateemisessa ympäristössä, mikä huomioi Suomen erityisen aseman yhtäältä osana länsimaista akateemista traditiota, toisaalta marginaalisemmassa asemassa suhteessa angloamerikkalaiseen keskukseen. En siis vain toista globaalin etelän ja pohjoisen vastakkainasettelua, vaan pyrin tunnistamaan monimutkaisempia tiedontuotannon valtasuhteita. Toiseksi, haastatteluaineistoa analysoidessani reflektoin aktiivisesti oman positioni vaikutuksia, kuten miten vaikkapa sukupuoli ja akateeminen asemani vaikuttavat sekä saamiini vastauksiin että tekemiini tulkintoihin. Pyrin myös tunnistamaan sitä, milloin oma näkökulmani saattaa korostua tai hämärtyä aineiston analyysissä. Kolmanneksi, tarkastelen kriittisesti käyttämiäni analyyttisiä käsitteitä: mitkä niistä pohjautuvat länsimaisiin oletuksiin ja miten ne soveltuvat suomalaiseen kontekstiin. Pyrin soveltamaan käsitteitä tavalla, joka on herkkä paikallisille erityispiirteille ilman, että ajaudun relativismiin tai hylkään käsitteiden analyyttisen arvon.

Pyrin tutkimuksessani asettumaan vuoropuheluun sekä vallitsevan sosiologisen perinteen että siitä eroavien näkökulmien kanssa. Tutkijan positio on resurssi, joka tarjoaa erityisen pääsyn tiettyihin sosiaalisen todellisuuden ulottuvuuksiin. On kuitenkin huomioitava, ettei reflektiivisyyden korostaminen saa johtaa siihen, että tutkijan oman toiminnan pohtimisesta tulee tutkimuksen tärkein tehtävä, sillä tämä voi mitätöidä tutkittavien ihmisten subjektiivisuuden (Kallinen & Kinnunen 2021). Näin ollen pyrin ensisijaisesti kohdistamaan katseeni aineistoon.

## 5 Dekoloniaaliset lähestymistavat sosiologian opettajien ymmärryksessä

Post- ja dekoloniaaliset lähestymistavat ovat teoreettisia virtauksia, jotka toisiaan täydentävästi sisältävät pyrkimyksen paljastaa ja purkaa länsimaisen tiedontuotannon koloniaalisia rakenteita. Vaikka näiden suuntausten välillä on teoreettisia ja historiallisia eroja, joita olen käsitellyt tarkemmin teoreettisessa viitekehyksessäni, käytännön keskusteluissa niitä käytetään usein rinnakkain tai toisiaan täydentävinä näkökulmina (Mignolo 2007, 2011; Quijano 2000: Go 2015, 19-20). Tämä käsitteellinen päällekkäisyys näkyy myös keräämässäni haastatteluaineistossa, jossa haastateltavani liikkuvat joustavasti näiden teoreettisten perinteiden välillä.

Tässä luvussa tarkastelen, miten suomalaiset sosiologian opettajat ovat kohdanneet post- ja dekoloniaaliset lähestymistavat sekä miten he ymmärtävät ja tulkitsevat näitä kriittisiä teoreettisia virtauksia. Nostan haastatteluaineistoni pohjalta esiin ajallisen jatkumon, jossa teorioiden saapuminen suomalaiseen akateemiseen maailmaan hahmottuu 1990-luvulta 2010-luvulle ulottuvana prosessina. Haastateltavien kuvauksista merkityksellisistä kohtaamisista avaintekstien ja -teoreetikkojen kanssa piirtyy kiinnostava havainto moninaisista reiteistä, joita pitkin nämä teoriat ovat löytäneet tiensä suomalaiseen sosiologiaan – usein oppiainerajojen ulkopuolelta, erityisesti feministisestä tutkimuksesta ja kulttuurintutkimuksesta.

Tarkastelen myös opettajien erilaisia suhtautumistapoja näihin teorioihin, jotka vaihtelevat syvästä henkilökohtaisesta sitoutumisesta pragmaattisempiin lähestymistapoihin ja myös kriittisiin näkökulmiin. Tämä suhtautumistapojen kirjo paljastaa, miten monin tavoin sosiologian opettajat neuvottelevat post- ja dekoloniaalisten teorioiden merkityksestä sekä tieteenalalle laajemmin että omalle tutkimus- ja opetustyölleen. Näissä neuvotteluissa heijastuvat sekä henkilökohtaiset kokemukset ja arvot että institutionaaliset ja epistemologiset jännitteet sosiologian ymmärtämisessä.

### 5.1 Ensikosketus dekolonisaation kysymykseen ja poikkitieteelliset väylät

Postkoloniaalinen teoria alkoi kehittyä 1980-luvun alussa erityisesti amerikkalaisten yliopistojen kirjallisuusosastoilla. Sen keskiössä oli kolonialismin ja sen vaikutusten

analysointi ja kritiikki. Teorian keskeisiin ajattelijoihin kuuluvat mm. Edward Said orientalismin käsitteineen sekä Gayatri Spivak, joka on syventänyt ymmärrystä koloniaalisen vallan ja tiedon tuotannon välisistä suhteista. Haastatteluaineistossani nousevat esiin juuri nämä samat ajattelijat, ja niiden lisäksi haastateltavani mainitsevat toistuvasti myös Stuart Hallin ja Chandra Mohantyn, jotka toimivat heidän ensikosketuksinaan postkoloniaaliseen teoriaan. Postkoloniaalinen ajattelu rantautui humanistisiin tieteisiin ja yhteiskuntatieteisiin vähitellen 1980-luvun lopulta alkaen. Se levisi ensin kirjallisuudentutkimukseen ja kulttuurintutkimukseen Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa. (Young 2001; Go 2013.)

Postkoloniaalinen teoria saavutti aineistoni perusteella suomalaisen akateemisen kentän vuosikymmenen sisällä sen kehittymisestä kansainvälisessä tiedemaailmassa. Tämä kehitys ilmenee haastateltavien kertomuksissa, jossa he kertovat tutustuneensa postkoloniaaliseen ajatteluun juuri 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa. Seuraavat katkelmat kuvaavat tätä kehitystä suomalaisessa akateemisessa kontekstissa.

Me varmaan luettiin niinku tämmöisiä poststrukturalisia tekstejä 90-luvun alussa. [...] Stuart Hall oli kyllä jo niinku kahdeksankymmentä-luvun lopussa tärkeä, [...] sitten se postkoloniaalinen keskustelu alkoi olemaan siellä 90-luvulla. (Opettaja 2)

Postkolonialistisessa teoriassa, erityisesti Edward Saeedin, mutta jossain määrin muidenkin kuuluisien, kuten Spivakin, teoriassa oli varmasti jotain, joka oli tunnettu kulttuurintutkimuksen opinnoissa ja se tuli sosiologiaan vähän sillä tavalla, mutta se tapahtui 20 tai 25 vuotta sitten. (Opettaja 3)

Postkoloniaalisen tutkimuksen aseman vakiintuminen akatemiassa on viime vuosikymmeninä pakottanut yhteiskuntatieteet ja humanistiset tieteet merkittävästi laajentamaan näkökulmiaan ja tarkastelemaan kriittisesti omia käsitteellisiä perustoitaan. Tässä prosessissa on kirjallisuuden mukaan havaittavissa selkeä ero eri tieteenalojen välillä, sillä humanistiset tieteet ovat lähestyneet postkoloniaalisia kysymyksiä huomattavasti avoimemmin, rohkeammin ja innokkaammin, kun taas sosiologia on pysynyt näissä keskusteluissa selvästi varovaisempana ja pidättyväisempänä. Tämä ero näkyy esimerkiksi siinä, miten eri tieteenalojen julkaisuissa ja oppikirjoissa käsitellään postkoloniaalisia teoreetikkoja ja kysymyksenasetteluja – humanistisissa tieteissä nämä ovat keskeisemmässä asemassa, kun taas sosiologisessa kirjallisuudessa ne jäävät usein marginaaliin. (McLennan 2013; Go 2013, 5.)

Haastatteluaineistoni vahvistaa tämän havainnon myös suomalaisessa akateemisessa kontekstissa. Suomalaiset tutkijat kertovat tutustuneensa postkoloniaalisiin ja dekoloniaalisiin ajattelutapoihin tyypillisesti juuri kulttuurintutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen opintojen ja kirjallisuuden kautta, ei niinkään sosiologian valtavirran piirissä.

[...] en kuullut näistä asioista ensimmäisen kerran sosiologiassa, vaan kulttuurintutkimuksen kautta, koska kun aloitin urani, toimin tavallaan sosiologian ja kulttuurintutkimuksen rajalla. Postkolonialistisessa teoriassa, erityisesti Edward Saeedin, mutta jossain määrin muidenkin kuuluisien ajattelijoiden, kuten Spivakin, teoriassa oli varmasti jotain, joka oli tunnettu kulttuurintutkimuksen opinnoissa ja se tuli sosiologiaan vähän sillä mutta se tapahtui 20 tai 25 vuotta sitten, ja sitten tehtiin yhteisiä ponnisteluja postkolonialistisen ajattelun tuomiseksi sosiologiaan. Se alkoi noin 15 vuotta sitten ja sitten vasta paljon hiljattain, että viimeisten 10 vuoden aikana tai vähemmän on ollut explisiittinen yritys dekolonisoida sosiologia. Se alkoi noin 15 vuotta sitten.” (Opettaja 3)

Tämä kuvaus nostaa esiin useitakin tärkeitä näkökohtia. Ensinnäkin se korostaa sitä, miten postkoloniaalinen teoria välittyi sosiologiaan juuri kulttuurintutkimuksen kautta edellä kuvaamallani tavalla. Toiseksi se tekee näkyväksi sen, miten pitkä ajallinen viive on ollut postkoloniaalisen ajattelun tunnetuksi tekemisen ja varsinaisen ”eksplisiittisen dekolonisaatioyrityksen” välillä. Erityisen merkittävänä mielestäni nousee esiin haastateltavan kuvaus aktiivisista yhteisistä ponnisteluista postkoloniaalisen ajattelun tuomiseksi sosiologian piiriin. Tämä myötäilee Gon (2013) analyysiä siitä, että kyseessä ei ole ollut vain teoreettisten virtausten luonnollinen leviäminen tieteenalalta toiselle, vaan postkolonialismin tuominen sosiologian kentälle on vaatinut tietoista ponnistelua ja aktiivista toimintaa sosiologian tietynlaisen vastustuksen vuoksi. Bhabra argumentoi, että sosiologian vastahakoisuus postkoloniaaliselle ajattelulle ei ole vain teoreettinen haaste vaan liittyy syvempään sosiologian tieteenalassa ilmenevään kykenemättömyyteen kyseenalaistaa omia perusoletuksiaan. Tämä johtuu Bhambran (2007) mukaan siitä, että sosiologialta puuttuu todellinen valmius kohdata erilaisuutta transformatiivisella tavalla, sillä sosiologian tieteenala on onnistunut sisällyttämään itseensä monia marginaalisia ääniä samalla säilyttäen keskeiset eurooppasentrisyytensä ja metodologisesti nationalistiset olettamuksensa. Näin ollen sosiologisen ymmärryksen dekolonisaatio edellyttäisi koko tieteenalan perustusten heiluttamista erityisen tutkimusalueen lisäämisen sijaan.

Tieteenalojen erilainen vastaanottavuus näille teoreettisille virtauksille muodostaa aineistossani toistuvan teeman ja sen lisäksi aineistossa ilmenee se, että sosiologian suomalainen kenttä on omaksunut näitä näkökulmia huomattavasti hitaammin kuin monitieteiset, perinteisiä tieteenalarajoja ylittävät tutkimusalat. Tämä ero ja epävarmuus näiden näkökulmien vaikuttavuudesta sosiologian valtavirtaan tulee esiin erään haastateltavani pohdinnassa:

[...] ne reitit on ollut hyvin erilaisia ja sitten kuitenkin ne minun mielestäni tulee Suomeen silleen aina viiveellä ja vähän epävarmasti siitä, että vaikuttaako ne sitten koskaan siihen sosiologian valtavirtaan?” (Opettaja 2)

Myös tieteenalauuskollisuus näyttäytyy aineistossa rajoittavana tekijänä uusien ajattelutapojen omaksumisessa. Kuten eräs haastateltava kiteyttää:

[...] se et pysyy hirveen tiukasti siellä oman tieteenalan sisällä, niin saattaa niinku rajoittaa sitä näkökulmaa. Varsinkin uusien kysymyksien, niinku Suomen mittakaavassahan nää oli uusia uusia kysymyksiä. (Opettaja 7)

Vaikuttaa siltä, että juuri näiden marginaalisempien alojen poikkitieteellinen luonne on ollut keskeinen tekijä siinä, että ne ovat kyenneet toimimaan postkoloniaalisen ja dekoloniaalisen ajattelun välittäjinä. Samalla kun valtavirtasosiologia on ollut sidotumpi omiin paradigmoihinsa ja metodologisiin perinteisiinsä, kulttuurintutkimus ja sukupuolentutkimus ovat lähtökohtaisesti kyseenalaistaneet vakiintuneita tiedon tuotannon tapoja ja olleet avoimempia uusille kriittisille näkökulmille.

## 5.2 Suhtautumistapojen kirjo

Aineistostani käy ilmi, että sosiologian opettajien suhtautumistavat post- ja dekoloniaalisiin näkökulmiin vaihtelevat huomattavasti. Suhtautumistapojen kirjo ulottuu syvällisestä henkilökohtaisesta sitoutumisesta analyttiseen etäisyyteen ja jopa kriittiseen varauksellisuuteen. Osalle haastateltavista kohtaaminen postkoloniaalisen kritiikin kanssa on ollut henkilökohtaisesti merkittävä, jopa käänteentekevä kokemus, joka on muovannut heidän akateemista identiteettiään ja tutkimuksellisia lähestymistapojaan perustavanlaatuisesti.

[...] luin silloin tuota tenttikirjana Samir Aminin Eurocentrism- kirjan, joka oli siis niin voimakas lukukokemus. Se oli ihan siis sellainen todella jotenkin... räjäytti minun tajunnan silloin, koska siinä tietysti tuodaan hyvin voimallisesti

tämä kritiikki siitä, että se mitä me ollaan pidetty ikään kuin eurooppalaisen edistyksenä, niin itse asiassa on jotain sellaista, että me ollaan ikään kuin kirjoitettu se omiin nimiimme se mitä on jo tapahtunut, niin kutsutussa tai mitä me nyt kutsutaan globaaliksi eteläksi [...] nämä post- ja dekoloniaalisen tutkimuksen keskustelut on auttanut mua hahmottaa sosiologian tieteenalan moninaista historiaa ja tietovallan muotoja mitä tähän meidän tekemiseen on historiallisesti liittynyt [...] kun on lukenut niinku vaikka Raewyn Connellin tai Gurminder Bhambran tuotantoa, niin on ymmärtänyt, että tämä niinku hyvin niinku kapea kertomus [...] itsestämme ja se meidän niinku identiteetti sosiologeina, niin se on rakentunut tietynlaiselle ymmärrykselle, joka on sitten niinku kanonisoitu [...] me ei myöskään voida minun mielestäni koskaan ulkoistaa sitä meidän omasta työstäkään [...] se koskee meitä kaikkia [...] meidän pitää koko ajan itse olla itsekriittisiä meidän omassa tutkimuksessa [...] osallistua siihen purkamiseen ja tiedostamiseen ja kriittiseen itsereflektioon. (Opettaja 1)

Opettaja 1:n kuvaamassa kokemuksessa Samir Aminin Eurosentrismi-teoksesta ilmenee henkilökohtaisella tasolla tapahtunut vaikutus ja muutos. Hänen kuvaamansa ”tajunnan räjäyttämisen” ilmentää syvällisempää epistemologista murrosta kuin pelkkää uuden teoreettisen näkökulman omaksumista. Kyseessä on ennemminkin kokonaisvaltainen maailmankuvan muutos, eräänlainen tiedollinen käännekohta, jossa aiempi ymmärrys sosiologian perusteista on asettunut uuteen valoon. Erityisen merkityksellistä on, miten tämä yksittäinen voimakas lukukokemus on tavallaan toiminut porttina laajempaan intellektuaaliseen uudelleenorientoitumiseen. Aminin teoksesta alkanut polku on johtanut haastateltavan syvemmälle post- ja dekoloniaalisen tutkimuksen keskusteluihin, mikä näkyy hänen myöhemmissä tutustumisissansa Raewyn Connellin ja Gurminder Bhambran tuotantoon.

Kiinnostavaa on se, että haastateltavan kriittinen suhtautuminen ei kohdistu vain yleiseen eurosentriseen historiankirjoitukseen, vaan se on kääntynyt myös sosiologian itseymmärrystä kohti. Hän kuvailee sitä, miten eräänlainen ”kapea kertomus” on muovannut sosiologien ammatillista identiteettiä ja miten tämä kertomus on kanonisoitu osaksi tieteenalan perustaa. Tässä näkyy, kuinka henkilökohtainen paradigman muutos on laajentunut koskemaan koko tieteenalan epistemologisten perustusten uudelleenarviointia. Kenties voimakkaimmin haastateltavan syvälinen sitoutuminen näkyy hänen korostamassaan eettisessä vastuussa. Hän ei näe post- ja dekoloniaalisia näkökulmia vain teoreettisina vaihtoehtoina, vaan jonakin, jota ”ei voida ulkoistaa” ja joka ”koskee meitä kaikkia”.

Vaikka iso osa haastateltavistani kuvasi postkoloniaalisen ja dekoloniaalisen teorian kohtaamista henkilökohtaisesti mullistavana kokemuksena, aineistossani on myös

pragmaattisempia, analyttisesti etäisempiä ja jopa kriittisiä suhtautumistapoja post- ja dekoloniaalisiin teorioihin. Näissä suhtautumistavoissa ilmenee laajempia tapoja, joilla sosiologian opettajat kuvailevat suhtautumistansa näihin teoreettisiin suuntauksiin. Pragmaattisessa suhtautumistavassa post- ja dekoloniaaliset lähestymistavat nähdään arvokkaina näkökulmina, jotka monipuolistavat sosiologista ymmärrystä, mutta niitä lähestytään ensisijaisesti analyttisinä työkaluina ilman voimakasta henkilökohtaista sitoutumista. Seuraavassa katkelmassa haastateltavani kuvailee sitä, miten ei suhtaudu mitenkään intohimoisemmin mihinkään tiettyyn dekoloniaaliseen lähestymistapaan puhuessaan sosiologian kaanonin dekolonisaatiosta:

[...] en itse ole intohimoisesti sitoutunut mihinkään tiettyyn teoreettiseen suuntaukseen [...] 90-luvulla opetettu sosiologian kaanon näyttää nyt hyvin länsi- ja Eurooppa-keskeiseltä [...] sitä opetettiin myös hyvin epärefleksiivisesti, todettiin vaan, että tässä. Tässä ovat ajattelijat, jotka sinun on tiedettävä. Eikä kukaan kertonut opiskelijoille, miksi meidän piti tietää heistä tai siitä, että oliko myös muita ajattelijoita. Ja tähän on kyllä tullut muutosta, koska kaanonin muodostamisesta on nyt paljon enemmän keskustelua [...] kaiken kaikkiaan ajattelen, että se on terveellistä, koska sosiologian tarkoituksena on olla sosiologinen ja siksi sen täytyy jatkuvasti tutkia itseään, ja mielestäni täytyy jatkuvasti olla joko dialogia tai suoranaista konfrontaatiota näistä asioista [...] jos ei ole keskustelua ja väittelyä, mielestäni emme ole tarpeeksi sosiologisia. (Opettaja 3)

Kansainvälisessä kirjallisuudessa esiintyy erilaisia näkemyksiä dekolonisaation toteuttamisesta. Patel (2020) ja Khoo (2021) käsittelevät maltillista laajennusta, jossa klassikkolistaa täydennetään ei-länsimaisilla ajattelijoilla. Au (2019, 495–497) puolestaan edustaa radikaalimpaa näkemystä, joka vaatii koko kaanonin kriittistä uudelleenarviointia. Go (2023, 289–290) taas esittää rakentavaa antikolonialistista uudelleenkäsittelyä, jossa länsimainen perinne asetetaan kriittiseen dialogiin muiden perinteiden kanssa. Opettaja 3:n näkemys myötäilee erityisesti Alatasin (2021, 14–20) ajatusta, jossa globaalit teoriaperinteet nostetaan tasavertaiseen keskusteluun länsimaisen kaanonin kanssa. Hänen kritiikkinsä kohdistuu erityisesti sosiologian aiempaan epärefleksiiviseen opetusperinteeseen, jossa klassikkotekstit esitettiin kyseenalaistamattomina auktoriteetteina. Hän tarjoaa käytännöllisen lähestymistavan, jossa klassikot voivat säilyä, kunhan ne altistetaan avoimelle kritiikille ja dialogille.

Erityisen kiinnostavaa Opettaja 3:n suhtautumistavassa on, miten haastateltava näkee dekolonisaatiokeskustelun nimenomaan sosiologiana, ei sosiologian ulkopuolisena kritiikkinä.

Hänen toteamuksensa ”sosiologian tarkoituksena on olla sosiologinen ja siksi sen täytyy jatkuvasti tutkia itseään” kertoo näkemyksestä, jossa sosiologian itsereflektio nähdään tieteenalan perusolemuksen kuuluvana. Tässä näkemyksessä dekolonisaatio ei ole ulkoa tuleva vaatimus, vaan osa sosiologian sisäistä kehitystä ja itseymmärrystä. Haastateltava korostaa myös dialogin ja jopa ”suoranaisen konfrontaation” merkitystä, mikä viittaa siihen, että hän näkee erimielisyydet ja väittelyt olennaisena osana tieteellistä prosessia. Tällaisessa suhtautumistavassa dekolonisaatio sosiologiassa näyttäytyy ennemminkin osana laajempaa sosiologista itserefleksiivisyyttä kuin erillisenä teoreettisena agendana. Post- ja dekoloniaalista kritiikkiä lähestytään analyyttisinä työkaluina, jotka voivat auttaa sosiologiaa kehittymään moninäkökulmaisemmaksi tieteenalaksi.

Vaikka akateemisessa maailmassa on sekä intensiivisemmin että pragmaattisemmin suhtautuvia akateemisia tutkijoita, jotka tuntevat syvällisesti post- ja dekoloniaaliset keskustelut ja niiden annin sosiologialle, todellisuus on se, että kaikki opettajat eivät ole yhtä syvällisesti perehtyneitä näihin teoreettisiin suuntauksiin. Tämä ilmenee alla olevassa katkelmassa ja pohdiskelussa:

Joo mä en ny oo perehtynyt mitenkään kauheen hyvin [...] No... sosiologian synty on niinku Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa ja se on tosi, että tietysti ne yhteiskunnalliset olosuhteet ja se tausta niinku vaikuttaa siihen minkälaisia kysymyksiä otettiin... Mä en sitten tiedä, että miten se niinku siihen tieto-oppiin välttämättä vaikuttaa sillai. Se on tietysti selvää että jos tota me sosiologeina nähdään, että yhteiskunnalliset suhteet niinku vaikuttaa siihen miten nähdään maailman ja miten sitä ymmärretään niin... tota noin niin... jos se on jollain tavalla rajoittunutta niin silloin mikä tahansa semmoinen näkökulma, joka avaa sitä niinku toisesta lähtökohdasta tulevan tiedon avulla, niin kyllä se on paikallaan. Sosiologia ei voi olla mikään Euroopan tiede eikä edes sanotaan vaikka tuollaisen hyvinvoivan pohjoisen tiede... Tiedätkö... jos se on tiede niin sen pitää tarkastella mahdollisimman monenlaisen näkökulman kautta.  
(Opettaja 5)

Opettaja 5 kertoo tuntevansa huonosti post- ja dekoloniaalisia näkökulmia, mutta näyttää tarkastelevan teemaa sosiologian perusluonteen kautta. Hän muistuttaa sosiologian eurooppalais- ja pohjoisamerikkalaisista juurista sekä siitä, miten kunkin ajan yhteiskunnalliset olosuhteet ovat ohjanneet tutkimuskysymyksiä. Post- ja dekoloniaalinen kirjallisuus kuitenkin kyseenalaistaa tämän syntykertomuksen ja korostaa sitä, miten moderniteetti muotoutui globaalissa vuorovaikutuksessa, jossa esimerkiksi Ming-Kiinalla ja islamilaisella maailmalla oli ratkaiseva rooli jo ennen valistusta. Eurooppakeskeinen tarina siis sivuuttaa kolonialismin

ja ne keskinäisriippuvuudet, jotka itseasiassa jopa rakensivat sosiologian tutkimuskohteen eli moderniteetin. (Connell 2019; Mignolo 2011, 40.)

Vaikka opettaja 5 ei suoranaisesti problematisoi sosiologian koloniaalisia epistemologisia juuria, hän pitää tervetulleina näkökulmia, jotka tuovat esiin toisenlaisia kokemuksia ja tietoa. Hänen toteamuksensa, ettei sosiologia voi olla pelkästään Euroopan tai vauraan pohjoisen tiede, osoittaa valmiutta laajentaa tieteen maantieteellistä ja tietoteoreettista perustaa, vaikka perusteellinen post- ja dekoloniaalinen tuntemus häneltä puuttuukin. Opettaja 5:n vastauksessa on myös kiinnostavia yhtymäkohtia opettaja 3:n vastaukseen sosiologian tehtävästä. Sekä opettaja 5:n että opettaja 3:n näkemyksissä sosiologia ymmärretään itseään jatkuvasti tarkastelevana, dialogisena tieteenä. Molempien vastauksissa mielestäni korostuu se, että post- ja dekoloniaalinen kritiikki ei asetu sosiologian ulkopuolelle vaan kuuluu sosiologian omaan itsereflektiiviseen tehtävään ja olemukseen. Tällöin kun sosiologia avaa tilaa konfrontaatiolle ja moninäkökulmaisuukselle, se toteuttaa juuri sitä tehtävää, jonka he kumpikin tavallaan kertovat olevan tieteenalan ytimessä.

Jotkut haastateltavistani puolestaan suhtautuivat erityisesti dekoloniaalisiin lähestymistapoihin varauksellisemmin, nähden niissä ongelmallisen poliittisen ulottuvuuden, joka saattaa olla ristiriidassa akateemisen tutkimuksen periaatteiden kanssa. Tämä ilmenee erityisesti alla olevassa opettaja 4:n pohdinnassa:

Mulla on myös se tulkinta, että dekolonialistiset lähestymistavat ovat lähellä tällaisia aktivistisia soveltavia lähestymistapoja, jotka ottavat jotenkin postkolonialistisen teorian tietyt pääpointit ja vähän yrittävät jotenkin soveltaa juuri siinä opetussuunnitelman dekolonisaatioon ja myös siis epistemologiseen kritiikkiin ylipäättänsä. Eli minä jotenkin ainakin tunnistan tai mun oma tulkinta on se, että on kyse enemmän poliittisesta ja vähän aktivistisemmasta suuntautumisesta [...] Liian jotenkin aktivistinen lähestymistapa on mulle tosi vierasta, koska mun mielestä poliittiselle aktivismille on niinku oma paikkansa ja silloin täytyy just poistaa kaikki nyanssit ja julistaa että tää on se mitä pitää tehdä ja kaikkien pitää tulla mukaan... Ja se on ihan oikein siellä, mutta akatemiassa meidän leipätyö on juuri ne nyanssit, ne kriittisyydet ja epävarmuudet. (Opettaja 4)

Kuten opettaja 4 toteaa ja myös Quijano (2000) korostaa, dekolonialismi ei ole ainoastaan akateeminen vaan myös käytännöllinen ja poliittinen projekti. Haastateltavan ajatus heijastaa perinteisesti vallitsevaa käsitystä tieteen epäpoliittisuudesta ja arvovapaudesta, mikä on dekoloniaalisen kritiikin valossa ongelmallinen. Dekoloniaalinen lähestymistapa

kyseenalaistaa juuri tällaisen tiukan erottelun tieteen ja politiikan välillä argumentoimalla, että julistukset arvovapaudesta ja neutraaliudesta ovat illuusioita ja itsessään poliittisia positioita, jotka vahvistavat vallitsevia valtarakenteita. Akateeminen tiedontuotanto ei ole neutraali prosessi, vaan muodostuu ja pysyy voimassa niiden toimijoiden kautta, joilla on institutionaalista ja kulttuurista valtaa määrittellä, mikä tieto on merkityksellistä. (Au 2019; Warczok & Beyer 2021.) Ehrmann (2022, 389) kuvaa tätä vallankäyttöä aktiiviseksi prosessiksi, jossa valtasuhteita uusinnetaan tietoisilla valinnoilla, mikä tekee länsimaisista teorioista ja käsitteistä normatiivisia standardeja. Tämä standardisointi rajoittaa mahdollisuuksia omaksua aidosti globaaleja näkökulmia tieteessä. Haastateltavan puheessa ilmenee dekolonialismin näkökulmasta siis merkittävä ristiriita, kun hän arvioi dekoloniaalisia lähestymistapoja juuri sellaisesta akateemisesta neutraaliuden positioista käsin, jonka nämä lähestymistavat pyrkivät perustavanlaatuisesti kyseenalaistamaan.

Myös opettaja 6 otti kantaa tieteen poliittisuuden ongelmallisuuteen liittyvään keskusteluun. Hän korostaa, että dekoloniaalista tutkimusta ohjaavat samat tieteelliset periaatteet kuin muutakin akateemista tieteentekemistä, eikä dekoloniaalisen tutkimuksen poliittisuus vähennä sen tieteellistä pätevyyttä

Sitä ohjaa ne niinku samat teoreettiset metodologiset ja empiiriset säännöt mitkä ohjaa muitakin tutkimuksia ja niitä julkaistaan vertaisarvioituissa korkeatasoisissa, tieteellisissä lehdissä ja niin edespäin. Eli ne käy ihan ne samat tieteen tekemisen prosessit. Mä aattelen, että monesti se tieteen poliittisuus ymmärretään jotenkin väärin, että ajatellaan että on semmoinen etukäteen asetettu agenda, että ikään kuin tiedetään ne tutkimuksen tulokset jo etukäteen ja sitten niinku toistetaan sitä. Mutta sehän on niinku väärinymmärretty se poliittinen niinku tavoite. (Opettaja 6)

Opettaja 6 painottaa, että dekoloniaalisen tutkimuksen poliittisuus ei tarkoita tieteellisten standardien hylkäämistä. Päinvastoin tällainen tutkimus noudattaa samoja teoreettisia, metodologisia ja empiirisiä periaatteita kuin mikä tahansa laadukas tieteellinen työ. Hänen mukaansa yleinen väärinymmärrys poliittisuuden epäakateemisuudesta liittyy oletukseen, että poliittisesti tiedostava tutkimus pyrkisi vain vahvistamaan tutkijan ennalta määrättyjä tuloksia.

On tärkeää myös huomata, että kun tietty tutkimussuuntaus tunnustaa avoimesti positionaalisuutensa se ei tarkoita, että muu tutkimus ei olisi positioihin ja konteksteihin sidottua. Kaikki tutkimus on väistämättä lähtökohtiinsa sidottua, vaikka valtavirtasosiologia

usein esitetäänkin neutraalina tai arvovapaana. Kuten Go (2016) huomauttaa, valtavirtasosiologian näennäinen arvovapaus on itsessään poliittinen positio, jossa tietyt valtarakenteiden tukemat näkökulmat on virheellisesti normalisoitu neutraaleiksi ja yleispäteviksi, kun taas marginaaliset näkökulmat leimataan paikallisiksi tai poliittisiksi. Tutkimuksen paikallisuuden tunnustaminen ei tee siitä vähemmän tieteellistä tai metodologisesti epäpätevää, vaan päinvastoin se mahdollistaa tietoisemmän ja rehellisemmän lähestymistavan sosiaaliseen todellisuuteen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että sosiologian opettajien suhtautumistavat post- ja dekoloniaalisiin näkökulmiin muodostavat moniulotteisen kirjon, joka heijastaa laajempia tieteenfilosofisia ja epistemologisia jännitteitä akateemisessa maailmassa. Suhtautumistavat muodostavat monivivahteisen kirjon, joka ulottuu henkilökohtaisesta, jopa maailmankuvaa mullistavasta sitoutumisesta analyttisempiin, etäisyyttä ottaviin lähestymistapoihin sekä avoimeen kriittisyyteen ja varauksellisuuteen. Nämä erilaiset positiot neuvottelevat keskeisistä kysymyksistä kuten akateemisen työn ja poliittisen aktivismin suhteesta, tieteen arvovapaudesta sekä sosiologian itseymmärryksestä tieteenalana. Erityisen kiinnostavaa on se, että useimmat haastateltavistani näkevät post- ja dekoloniaalisen kritiikin lopulta osana sosiologian omaa itsereflektiivistä tehtävää, vaikka heidän käsityksensä tämän kritiikin luonteesta ja soveltamisesta eroavatkin.

### **5.3 Sosiologian eurosentrismi, epistemologinen moninaisuus ja muutos opetuksessa**

Tässä alaluvussa tarkastelen, miten haastatteleman sosiologian opettajat ymmärtävät ja jäsentävät dekoloniaalisia lähestymistapoja ja millaisia keskeisiä ulottuvuuksia he näille teoreettisille suuntauksille antavat. Aineistosta piirtyy kolme toisiinsa kietoutuvaa, mutta analyttisesti erotettavissa olevaa tapaa käsitteellistää dekoloniaalisuutta; kritiikkinä sosiologian eurosentrismiä kohtaan, pyrkimyksenä tietämisen tapojen moninaisuuteen sekä konkreettisenä muutosvaatimuksena opetuskäytännöissä.

Ensimmäisessä osiossa käsittelen haastateltavien näkemyksiä siitä, miten dekoloniaaliset lähestymistavat tarjoavat kriittisen näkökulman sosiologisen tiedon eurosentrisiin premisseihin. Toisessa osiossa syvennyn epistemologisen moninaisuuden teemaan, jossa haastateltavat hahmottelevat vaihtoehtoja vallitseville sosiologisille tietämisen tavoille. Kolmannessa osiossa

keskityn haastateltavien näkemyksiin dekoloniaalisten lähestymistapojen käytännöllisestä soveltamisesta erityisesti opetuksen kontekstissa.

### 5.3.1 Eurosentrismin ja sosiologisen tiedon premissien kritiikki

Haastatteluaineistosta nousee vahvasti esiin dekoloniaalisten lähestymistapojen ymmärtäminen kriittisenä perspektiivinä sosiologisen tiedontuotannon eurosentristisiin lähtökohtiin. Tämä kriittinen ulottuvuus kohdistuu erityisesti niihin usein lausumattomiin premisseihin, joiden varaan sosiologinen tieto rakentuu. Haastateltavat tunnistavat esimerkiksi Bhambran (2007) ja Wallersteinin (1997) kritiikkiä myötäillen, että sosiologisessa tiedontuotannossa on tietty paikallisuus ja rajallisuus, joka kuitenkin usein esitetään universaalina ja jossa Eurooppa asetetaan maailmankatsomuksen keskiöön. Opettaja 1 tarkastelee alla olevassa lainauksessa kriittisesti sosiologisen tiedontuotannon eurosentrisiä lähtökohtaoletuksia ja korostaa tarvetta tiedostaa akateemisen katseen paikallisuutta ja rajallisuutta.

Se miten hahmotan sitä kirjallisuuden kautta, niin on juuri tämä, että pyritään tarkastelemaan kriittisesti sitä sosiologista tiedon tuotantoa ja tiedostaa myös sitä, että minkälaisin lähtökohtaoletuksiin se perustuu [...] paljonhan se kritiikki kohdistuu juuri siihen että se tiedontuotanto on hyvin eurosentristä. [...] Jos me nähdään aina se ikään kuin New Yorkin ikkunan kautta tai Helsingin ikkunan kautta, se määrittää hirveän voimakkaasti sitä, miten me hahmotetaan maailmaa ja jos me ei tiedosteta sen ikkunan rajallisuutta niin se on ongelma. (Opettaja 1)

Hänen käyttämänsä metafora, jossa maailmaa tarkastellaan ”New Yorkin ikkunasta” tai ”Helsingin ikkunasta”, havainnollistaa sitä, miten länsimaiset näkökulmat määrittävät voimakkaasti tapamme hahmottaa sosiaalista todellisuutta samalla kun niiden osittaisuutta ei yleensä riittävästi tunnisteta, vaan osittainen ja paikallinen esitetään usein universaalina.

Boaventura de Sousa Santosin (2014) analyysi globaalin pohjoisen epistemologisesta rajoittuneisuudesta kytkeytyy luontevasti opettaja 1:n eurosentristä tiedontuotantoa koskevaan kritiikkiin. Santos (2014) esittää, että vuosisatojen koloniaalisen opettamisen seurauksena globaali pohjoinen on menettänyt kyvyn oppia maailman moninaisista kokemuksista. Hänen mukaansa juuri tässä epistemologisessa rajoittuneisuudessa piilee kuitenkin myös mahdollisuus. Globaalin pohjoisen olisi viimein opittava globaalin etelän kokemuksista ja tietämisen tavoista. Tällainen epistemologinen käänne edellyttäisi pohjoisen oppivan ymmärtämään maailmaa ei-koloniaalisin termein, tunnustamalla muiden historioiden ja tiedon

muotojen olemassaolon länsimaisen universaalihistorian rinnalla. (Santos 2014, 19.) Tähän epistemologisen moninaisuuden tavoitteluun liittyy myös opettaja 5:n pohdinta vaihtoehtoisista lähtökohdista tiedontuotannossa:

Sillai mä ajattelin tosiaan, että siinä on kysymys siitä että että vähän samasta, mistä maantieteilijät ovat kirjoittaneet, että why not start from Nigeria että tavallaan et maantiedettä niin voisi lähteä rakentamaan siitä, että mitä Nigeriassa tapahtuu eikä siitä niinku niistä lähtökohdista mistä se alunperin on kirjoitettu, että sillaihan mä sitä ajattelen. (Opettaja 5)

Opettaja 5 konkretisoi eurosentrismien kritiikin yksinkertaisella esimerkillä tiedon paikallisuudesta. Hänen mainitsema Nigeria- esimerkki resonoi Santosin (2014) ehdotuksen kanssa, jossa globaalin etelän näkökulmien vakavasti ottaminen tarkoittaisi tiedon rakentamista toisenlaisesta maantieteellisestä ja kulttuurisesta paikasta käsin. Samalla hänen puheessaan heijastuu tietty etäisyys aiheeseen, mikä näkyy siinä, miten hän viittaa keskusteluun ulkopuolisena sen sijaan, että kytkisi sen omaan identiteettiinsä tai tekemiseensä sosiologina, toisin kuin opettaja 1, jolle dekoloniaaliset lähestymistavat näyttävät olevan keskeisessä roolissa hänen akateemisessa tekemisessään. Opettaja 5:n pohdiskeleva puhetapa ja epävarmuutta ilmaisevat sananvalinnat kuten ”sillai mä ajattelin” ja ”tavallaan” kertovat hänen asemoitumisestaan keskusteluun tavalla, joka eroaa opettaja 1:n varmemmasta ja teoreettisemmasta lähestymistavasta. Viittaus maantieteilijöiden keskusteluun osoittaa, että vaikka opettaja 5 ei välttämättä tunne syvästi dekoloniaalista kirjallisuutta, hän tunnistaa näitä kriittisiä keskusteluja yli tieteenalarajojen, mikä viestii mielestäni dekoloniaalisten kysymyksenasettelujen leviämisestä eri tieteenaloille.

Kun opettaja 1 ja opettaja 5 korostavat tiedon paikallisuuden tunnistamista ja vaihtoehtoisten näkökulmien tärkeyttä, opettaja 7 vie ajatuksen toiselle ulottuvuudelle dekoloniaalisen tradition ytimeen. Hänen näkemyksessään heijastuu Linda Tuhiwai Smithin (2012) painottama ajatus siitä, että dekolonisaatio ei ole vain länsimaisen tiedon kritiikkiä, vaan myös aktiivista uusien epistemologisten mahdollisuuksien avaamista. Smith on korostanut erityisesti alkuperäiskansojen tietämisen tapojen elvyttämistä osana laajempaa itsemääräämisoikeuden projektia. Tämä heijastuu opettaja 7:n näkemyksessä dekoloniaalisesta traditiosta

Dekoloniaali traditio nykypäivänä on se tiedon kritiikki ja myös sen uudenlaisen tiedon hahmottaminen. [...] Toisaalta kritisoidaan sitä länsimaisen tiedon rakentumista ja sen valta-asemaa ympäri maailmaa, että ajatellaan, että se on se

universaali [...] on myös tärkeätä lähteä vaikka afrokeskeisistä näkökulmista tai sitten jostain muista latinalaisen amerikan tai alkuperäiskansojen näkökulmista. (Opettaja 7)

Opettaja 7:n kuvaus dekoloniaalisesta traditiosta sisältää kaksi olennaista ulottuvuutta; kriittisen ja konstruktivisen. Ensimmäinen ulottuvuus kohdistuu länsimaisen tiedon valta-asemaan ja sen oletukseen universaalisuudesta. Toisena ulottuvuutena hän nostaa esiin ”uudenlaisen tiedon hahmottamisen”, joka voi lähteä liikkeelle erilaisista marginalisoiduista epistemologisista lähtökohdista kuten afrokeskeisistä näkökulmista, latinalaisamerikkalaisista perinteistä tai alkuperäiskansojen tietämisen tavoista. Tämä kaksijakoinen lähestymistapa vastaa Smithin (2012) näkemystä dekolonisaatiosta sekä purkavana että rakentavana prosessina. Smith (2012) korostaa, että kolonisoidut kansat eivät voi tyytyä pelkästään länsimaisen tutkimuksen ja sen metodologioiden kritiikkiin, vaan heidän on aktiivisesti osallistuttava uudenlaisten epistemologisten tilojen luomiseen. Smithin tutkimusagendassa tämä ilmenee neljänä toisiinsa kytkeytyneenä prosessina: dekolonisaationa, parantumisena, transformaationa ja mobilisoitumisena. (Smith 2012, 121.)

Nämä prosessit eivät ole vain reaktiivisia suhteessa länsimaiseen tietoon, vaan edustavat aktiivista tiedon tuottamista marginalisoiduista positioista käsin. Opettaja 7:n maininnat afrokeskeisistä, latinalaisamerikkalaisista ja alkuperäiskansojen näkökulmista heijastavat sitä, mitä Smith kutsuu tutkimuksen vastustamisen kieleksi (language of research resistance). Tämä kieli toimii vastavoimana koloniaalisen tutkimuksen kielelle, joka on historiallisesti tuottanut toiseutta ja oikeuttanut marginalisointia. Smithin (2012) mukaan juuri näistä marginalisoiduista positioista nousevilla näkökulmilla on potentiaalia haastaa länsimaiset episteemiset hierarkiat ja avata tilaa toisenlaisille tietämisen tavoille. (Smith 2012, 39-41.)

### 5.3.2 Tietämisen tapojen moninaisuus

Haastateltavien näkemyksistä nousee esiin toisena keskeisenä teemana tietämisen tapojen moninaisuuden tunnistaminen ja arvostaminen. Jos edellä käsitelty eurosentrismin kritiikki keskittyi vallitsevan tiedontuotannon rajoitusten osoittamiseen, tässä ulottuvuudessa korostuu avautuminen vaihtoehtoisille epistemologisille lähtökohdille. Haastateltavat tarkastelevat erilaisia tapoja, joilla dekoloniaaliset lähestymistavat voivat monipuolistaa ymmärrystämme tiedon luonteesta. Opettaja 2 korostaa, kuinka sosiologinen ymmärrys tulisi laajentaa

huomioimaan globaalit suhteet osana yhteiskuntaa ja tunnistamaan vallitsevan tiedon tuotannon sidonnaisuus kolonialismiin ja kapitalismiin:

Ja se on mulle niinku sanotaan, että ehkä se tarkoittaisi sitä, että meidän täytyy ajatella ja ymmärtää niinku globaalit suhteet osana yhteiskuntaa [...] ja sitten, että myöskin niinku tieteen tekeminen toisin, koska meillä on... me ollaan niin niin jotenkin silleen sokeita sille miten vahvasti me ollaan sitouduttu sellaiseen tietämisen perinteeseen, joka on niinku valtavan tiukasti linkittynyt sekä kolonialismiin että kapitalismiin. (Opettaja 2)

Opettaja 2:n vastauksessa huomio kiinnittyy siihen, miten tietämisen tavat ovat historiallisesti muotoutuneet osana laajempia poliittis-taloudellisia järjestyksiä. Tämä näkemys heijastaa Aníbal Quijanon (1989) kehittämää moderniteetti/koloniaalisuus -kompleksin ajatusta, jossa moderni tiedontuotanto ja koloniaaliset valtasuhteet ovat saman kolikon eri puolia. Quijanon (1989) mukaan modernin tiedon ja rationaalisuuden luokittelut eivät ole syntyneet erillään koloniaalisen vallan matriisista, vaan ovat olleet keskeinen osa sen muodostumista ja ylläpitämistä. Tiedontuotanto on siis erottamattomasti kietoutunut osaksi globaaleja valtarakenteita.

Tämä ymmärrys tiedon ja vallan yhteenkietoutumisesta muodostaa perustan dekoloniaaliselle pyrkimykselle murtaa vallitsevia epistemologisia rakenteita. Opettaja 2:n huomio ”sokeudesta” omalle sitoutuneisuudellemme tiettyyn tietämisen perinteeseen viittaa juuri siihen, miten koloniaalisuus toimii usein näkymättömänä, itsestäänselvyytenä otettuna tiedon tuotannon perustana. Dekoloniaalinen lähestymistapa pyrkii tekemään näkyväksi nämä näkymättömät siteet tiedon ja koloniaalisen vallan välillä, mikä on välttämätön askel toisenlaisten tietämisen tapojen mahdollistamiseksi. (Mignolo 2007, 451–452; Quijano 1989.) Tällaisessa valossa Opettaja 2:n näkemys ei ole vain teoreettinen huomio, vaan tavallaan myös kutsu syvällisempään itsereflektioon siitä, miten omat ajattelutapamme ovat muotoutuneet osana laajempia historiallisia valtasuhteita.

Seuraava ote haastattelusta, jossa opettaja pohtii tietämisen tapojen moninaisuutta dekoloniaalisessa viitekehyksessä:

[...] ymmärtää se tieto semmoisena ei pelkästään tämmöinen rationalistinen traditio mikä on se länsikeskeinen traditio, vaan myös tämmöinen kokemuksellinen tai aistillinen tai myös hengelliset traditiot, että on monenlaisia traditioita tiedossa eri puolilla maailmaa. (Opettaja 7)

Opettaja 7:n toteamus heijastaa epistemologista näkemystä, jossa länsimainen rationalistinen traditio asetetaan vain yhdeksi tietämisen tavaksi muiden rinnalle. Nostaessaan esiin kokemukselliset, aistilliset ja hengelliset tietämisen muodot opettaja 7 kyseenalaistaa länsimaisen tieteen universaalisuuden ja avaa tilaa moniäänisemmälle tietokäsitykselle. Opettaja 7:n näkemys kytkeytyy oleellisesti alkuperäiskansojen epistemologioihin, jotka haastavat länsimaisen tiedontuotannon valta-aseman. Alkuperäiskansojen tietoperinteet ovat pitkään joutuneet asemaan, jossa niiden oikeutusta on kyseenalaistettu ja ne on luokiteltu vähempiarvoisiksi ”uskomuksiksi” tai ”perinnetiedoksi” vastakohtana länsimaiselle ”objektiiviselle tieteelle”. Tämä epistemologinen hierarkia on toiminut tehokkaana kolonialismin välineenä, sillä määrittelemällä mikä lasketaan ”oikeaksi tiedoksi”, länsimainen tiede on pystynyt oikeuttamaan vallankäyttönsä ja marginalisoimaan vaihtoehtoiset tietämisen tavat. Opettaja 7:n huomio kokemuksellisen, aistillisen ja hengellisen tiedon merkityksestä avaa keskustelun siitä, kuinka tietokäsitysten moninaisuuden tunnustaminen on keskeinen osa dekoloniaalista prosessia. (Smith 2012.)

Dekoloniaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna tiedon kokemuksellisuus korostaa elämäkokemusten merkitystä tiedonmuodostuksessa, mikä haastaa länsimaisen tieteen etäännyttävän objektiivisuuden vaatimuksen. Aistillisuuden tunnustaminen puolestaan palauttaa kehollisuuden ja paikkasidonnaisuuden osaksi tietämisen prosessia, vastakohtana abstraktille universalismille. Hengellisten traditioiden sisällyttäminen laajentaa ymmärrystä tiedon olemuksesta tuomalla mukaan ulottuvuuksia, jotka länsimainen tiede on systemaattisesti rajannut legitiimin tiedon ulkopuolelle. Nämä vaihtoehtoiset epistemologiat eivät ainoastaan rikasta akateemista keskustelua, vaan ne myös tarjoavat välttämättömiä työkaluja globaalien kriisien, kuten ilmastonmuutoksen ja ekologisen romahduksen, käsittelyyn tavalla, joka ylittää länsimaisen tieteen instrumentalismin rajoitukset (Smith 2012; Mignolo 2011). Opettaja 7:n mainitsema tietämisen tapojen moninaisuus ei siis ole vain filosofinen kannanotto, vaan keskeinen osa konkreettista dekoloniaalista pyrkimystä oikeudenmukaisempaan maailmanjärjestykseen.

Opettaja 6 esittää myös laajemman konkreettisen näkemyksen siitä, miten dekoloniaalisuus ei rajoitu pelkästään esimerkiksi rationalismin ja eurosentrisyyden kritiikkiin, vaan myös rasismiin, rodullistettujen valtasuhteiden ja valkoisuuden kriittisen tarkastelun:

[...] mutta ehkä niinku mulle itselle jotenkin mä ajattelen sen ehkä silleen niinku laajemmin semmoisena... niinku no sen eurosentrisyyden ja tuota sitten sen

niinku yleisemmin tämmöisenä niinku rasismia, rodullistuneita valtasuhteita ja myös niinku valkoisuutta kriittisesti tarkastelevina lähestymistapoina ja niiden tuomisena sinne tutkimuksen näkökulmiin ja kentälle. (Opettaja 6)

Tämänkaltainen tapa ymmärtää dekoloniaalisuus heijastelee Ramón Grosfoguelin ajatusta kolonialisuudesta moninkertaisten, toisiinsa kietoutuneiden hierarkioiden järjestelmänä. Grosfoguel (2007) korostaa, ettei dekoloniaalinen kritiikki voi kohdistua vain yhteen yksittäiseen valtasuhteeseen, vaan sen tulee tunnistaa, miten erilaiset epistemologiset, rodulliset, sukupuolittuneet ja taloudelliset hierarkiat yhdessä ylläpitävät globaalia koloniaalisuuden rakennetta. Lisäksi opettaja 6 korostaa dekoloniaalisuuden konkreettista soveltamista tutkimukseen, mainiten kriittisten lähestymistapojen tuomisen suoraan tutkimuksen näkökulmiin ja käytännön kentälle. Tämä viittaa dekoloniaaliseen metodologiseen ulottuvuuteen ja vahvistaa käsitystä siitä, että dekoloniaalisuus ei ole pelkkää abstraktia teoriaa, vaan vaatii konkreettisia muutoksia tiedon tuottamisen käytännöissä. Kuten myös Santos (2018) huomauttaa, dekoloniaalinen lähestymistapa edellyttää uudenlaisten metodologioiden kehittämistä, joiden avulla voidaan tunnistaa ja tavoittaa sellaiset tietämisen tavat, jotka kolonialistinen tiedontuotanto on syrjäyttänyt.

### 5.3.3 Dekoloniaalinen muutos opetuksen ja tutkimuksen kautta

Tässä alaluvussa tarkastelen, miten haastateltavat käsitteellistävät ja artikuloivat dekoloniaalisen muutoksen käytäntöjä akateemisessa ympäristössä. Aineistosta nousee esiin erilaisia, mutta toisiaan täydentäviä näkökulmia siitä, miten dekoloniaalinen ajattelu konkretisoituu opetus- ja tutkimuskäytäntöjen uudistamisessa. Haastateltavat kuvaavat dekoloniaalista muutosta niin opetuksen sisältöjen ja menetelmien, tutkimuksen kaksoistehtävän kuin myös laajemman episteemisen murroksen kautta. Näiden näkökulmien analyysi paljastaa, miten syvällisesti dekoloniaalinen lähestymistapa haastaa vallitsevia akateemisia rakenteita ja käytäntöjä. (vrt. Tlostanova & Mignolo 2012)

Opettaja 3 korostaa dekoloniaalisen muutoksen keskeisyyttä opetuksen sisältöjen ja menetelmien uudistamisessa. Hänen näkemyksensä keskittyy erityisesti pedagogiseen ulottuvuuteen ja opetussuunnitelmien uudistamiseen:

Mulle dekoloniaalinen käytäntö on pohjimmiltaan sitä, että muutetaan, mitä yliopistossa keskustellaan ja miten siitä keskustellaan. Kyse on siitä mitä ja miten. Se on erityisesti, mutta ei ainoastaan, merkityksellistä opiskelijoille ja opetussuunnitelmalle. Mutta mielestäni siinä on pääasiallinen toiminta. Kyse on siitä, että muutetaan, mitä opetetaan. Kyse on myös siitä, että muutetaan, miten opetetaan. (Opettaja 3)

Opettaja 3 jäsentää dekoloniaalisen käytännön kahden toisiinsa linkittyvän ulottuvuuden kautta, jossa hän viittaa sekä opetuksen sisältöihin että pedagogisiin menetelmiin. Opettaja 3:n mukaan dekoloniaalinen muutos ei voi rajoittua vain opetussuunnitelman sisältöjen kriittiseen tarkasteluun ja uudistamiseen, vaan sen tulee ulottua myös niihin tapoihin, joilla tietoa välitetään ja rakennetaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Erityisen merkittävää opettaja 3 näkemyksessä on painotus siihen, että muutos on ”erityisesti, mutta ei ainoastaan, merkityksellistä opiskelijoille ja opetussuunnitelmalle”. Tämä viittaa siihen, että vaikka muutoksen välittömät vaikutukset näkyvät opetustilanteissa ja opiskelijoiden kokemuksissa, dekoloniaalisen käytännön seuraukset ovat laajempia. Pedagogisen muutoksen korostaminen ”pääasiallisena toimintana” paljastaa, että haastateltava näkee opetustilanteen keskeisenä dekoloniaalisen intervention paikkana.

Opettaja 3:n sitaatti nostaa esiin, kuinka yliopiston diskursiiviset käytännöt, mitä keskustellaan ja miten, ovat keskeisiä vallankäytön paikkoja, joiden muuttaminen on välttämätöntä dekoloniaalisen projektin edistämiseksi. Kun Opettaja 3 keskittyy erityisesti opetuksen dekoloniaaliseen muutokseen, toinen opettaja 6 laajentaa näkökulmaa tutkimuksen puolelle korostaen dekoloniaalisen tutkimuksen kaksoisluonnetta. Hänen näkemyksessään tutkimuksen tehtävä ei rajoitu vain kriittiseen analyysiin, vaan sisältää myös normatiivisen ulottuvuuden.

Sillä on semmoinen kaksoistehtävä, että yhtäältä se analysoi ja pyrkii ymmärtämään tällaisia niinku sorron muotoja ja ja se toinen puoli on se, että dekoloniaalisen tutkimuksen, niin tulee tarjota myös semmoinen visio paremmasta ja visio niinku asioiden muuttamisesta ja ehkä myös konkreettisia keinoja ja käytäntöjä asioiden muuttamiseen. (Opettaja 6)

Opettaja 6:n kuvaaman kaksoistehtävän mukaan dekoloniaalinen tutkimus toimii samanaikaisesti kahdella tasolla. Ensimmäinen tehtävä on analyttinen eli sorron muotojen tunnistaminen, erittely ja ymmärtäminen. Tämä edellyttää kriittistä tarkastelua siitä, miten kolonialistiset valtarakenteet ovat muovanneet ja yhä muovaavat tiedon tuottamisen käytäntöjä ja yhteiskunnallisia suhteita. Analyttinen tehtävä on välttämätön perusta dekoloniaaliselle

projektille, sillä vain tunnistamalla ja ymmärtämällä sorron mekanismeja voidaan niitä alkaa purkaa. Toinen, yhtä tärkeä tehtävä on transformatiivinen: vision tarjoaminen vaihtoehtoisesta tulevaisuudesta ja konkreettisten muutoskeinojen hahmottelu. Tässä opettaja 6 painottaa, ettei dekoloniaalinen tutkimus voi tyytyä vain vallitsevien epäkohtien kritiikkiin, vaan sen tulee aktiivisesti osallistua vaihtoehtoisten ajattelu- ja toimintatapojen rakentamiseen. Ilmaisuihin ”tulee tarjota” korostaa tätä normatiivista velvoitetta – dekoloniaaliseen tutkimukseen sisältyy moraalinen vastuu ei vain analysoida, vaan myös toimia muutoksen puolesta.

Kuten opettaja 6, myös Mignolo ja Walsh (2018) painottavat dekoloniaalisen tutkimuksen praksis-ulottuvuutta ja toteavat että dekoloniaalisuus on sekä poliittista että epistemologista, ja se on sekä analyysiä että toimintaa. Tämä viittaa siihen, että dekoloniaalinen tutkimus ei jää abstraktien ihanteiden tasolle, vaan pyrkii artikuloimaan käytännöllisiä välineitä muutoksen toteuttamiseksi. Näin dekoloniaalinen tutkimus asettuu tietoisesti poliittiseksi projektiksi, joka ylittää perinteisen akateemisen tutkimuksen rajat ja haastaa neutraaliuden ihanteen.

Kolmannessa sitaatissa opettaja 2 syventää dekoloniaalisen muutoksen analyysia tarkastelemalla sen perustavanlaatuisia episteemisiä ja institutionaalisia ulottuvuuksia. Hänen näkemyksensä laajentaa dekoloniaalisen intervention koskemaan koko tiedon tuottamisen paradigmaa ja tutkijayhteisön käytäntöjä.

Meidän pitää niinku haastaa sekä tutkimuksen episteemiset tavoitteet, että tapa tehdä sitä niinku instituutioissa ja suhteessa toisiimme ja sitten myöskin, että miten se meidän tutkimuksen kohde näyttäytyy täysin erilaisena, jos me ruvetaan pikkuisen edes niinku kysymään tärkeitä kysymyksiä siitä, että mitä tässä on niinku puuhattu, niin se voi oikeastaan vähän niinku muuttaa kaiken. (Opettaja 2)

Opettaja 2:n sitaatissa kiteytyy dekoloniaalisen projektin potentiaali, jossa se voi ”muuttaa kaiken”. Hänen lähestymistapansa dekoloniaaliseen muutokseen on kokonaisvaltainen ja monitasoinen, ulottuen kolmelle keskeiselle alueelle. Ensinnäkin opettaja 2 nostaa esiin ”tutkimuksen episteemiset tavoitteet”. Tämä viittaa siihen, että dekoloniaalinen muutos ei koske vain tutkimuksen sisältöjä, vaan kyseenalaistaa perustavammin sen, mitä tiedon tuottamisella ylipäätään tavoitellaan. Kysymys pakottaa pohtimaan, millaista tietoa pidämme arvokkaana, kenen intressejä tieto palvelee ja miten tutkimuksella voidaan edistää

oikeudenmukaisuutta. Episteemisten tavoitteiden haastaminen merkitsee siten perustavanlaatuisesta reflektiota tiedon ja vallan suhteesta.

Toiseksi opettaja 2 korostaa tutkimuksen institutionaalisten käytäntöjen ja tutkijoiden välisten suhteiden muuttamista. Tämä ulottuvuus nostaa esiin akateemisten instituutioiden rakenteellisen vallan ja hierarkioiden merkityksen dekoloniaalisessa projektissa. Ilmaus ”tapa tehdä sitä niinku instituutioissa ja suhteessa toisiimme” viittaa siihen, että dekoloniaalinen muutos edellyttää myös konkreettisten työskentelytapojen, yhteistyömuotojen ja akateemisten arviointi- ja meritoitumiskäytäntöjen kriittistä tarkastelua.

Kolmanneksi opettaja 2 painottaa, miten kriittisten kysymysten esittäminen voi muuttaa perustavanlaatuisesti käsitystämme tutkimuksen kohteesta. Ilmaisusta ”meidän tutkimuksen kohde näyttäytyy täysin erilaisena” viittaa siihen, että dekoloniaalinen lähestymistapa ei vain lisää uusia näkökulmia, vaan voi radikaalisti uudelleenmäärittää sen, miten ymmärrämme tutkimamme ilmiöt. Tällöin kyse ei ole vain uusien tulkintojen lisäämisestä vanhaan paradigmaan, vaan paradigman perustavanlaatuisesta muutoksesta. Erityisen merkittävää opettaja 2:n näkemyksessä on ajatus muutoksen potentiaalisesta laajuudesta: ”se voi oikeastaan vähän niinku muuttaa kaiken”. Tässä kiteytyy dekoloniaalisen projektin radikaali luonne – kyse ei ole vain tiedon sisältöjen tai menetelmien päivittämisestä, vaan kokonaisvaltaisesta episteemisestä murroksesta, joka koskettaa sekä tiedon tuottamisen tapoja että sen perustavia oletuksia ja tavoitteita.

Opettaja 2:n näkemys täydentää merkittäväällä tavalla opettaja 3:n ja opettaja 6:n esittämiä näkökulmia korostamalla dekoloniaalisen muutoksen syvyyttä ja laajuutta. Kun opettaja 3 keskittyi erityisesti opetuksen sisältöihin ja menetelmiin ja opettaja 6 tutkimuksen kaksoistehtävään, opettaja 2 nostaa esiin dekoloniaalisen projektin perustavanlaatuisen episteemisen ulottuvuuden, joka läpäisee kaikki akateemisen toiminnan tasot.

## 6 Dekoloniaalisten menetelmien ja näkökulmien soveltaminen opetuksessa

Tässä luvussa tarkastelen sosiologian opettajien tapoja soveltaa dekoloniaalisia menetelmiä ja näkökulmia käytännön opetustyössään sekä niitä moninaisia haasteita, joita he kohtaavat pyrkiessään integroimaan näitä lähestymistapoja osaksi opetustaan. Tarkasteluni keskittyy opettajien konkreettisiin toimintatapoihin ja kokemuksiin, jotka paljastavat dekoloniaalisen opetustyön monimutkaisuuden ja monitasaisuuden suomalaisessa yliopistoinstituutiossa.

Luku jakautuu kahteen toisiaan täydentävään osaan. Alaluvussa 6.1 kartoitan haastattelemini sosiologian opettajien pedagogisia näkemyksiä ja opetusfilosofioita, jotka luovat perustan heidän tavoilleen lähestyä dekoloniaalisia kysymyksiä opetustyössä. Analysoin opettajien erilaisia opetusfilosofioita suhteessa sosiologisiin traditioihin ja tutkin, miten nämä filosofiset lähtökohdat vaikuttavat heidän valmiuksiinsa ja tapoihinsa sisällyttää dekoloniaalisia näkökulmia työhönsä. Opettajien pedagogisissa orientaatioissa hahmottuu jatkumo refleksiivisistä ja konstruktivistisista lähestymistavoista emansipatorisiin ja kriittisiin pedagogiikkoihin, jotka kukin tarjoavat erilaisia lähtökohtia dekoloniaaliselle työlle. Kartoitan, millaisiin oppimiskäsityksiin opettajat nojaavat, millaisia tavoitteita he asettavat opetukselleen ja millaisia opetusmenetelmiä he pitävät toimivina sosiologian opetuksessa.

Toisessa osassa, alaluvussa 6.2, siirryn tarkastelemaan opettajien konkreettisia tapoja soveltaa dekoloniaalisia lähestymistapoja opetustyössään ja niihin liittyviä haasteita. Analysoin, miten opettajat pyrkivät sisällyttämään globaalin etelän näkökulmia ja tutkijoiden töitä kurssisisältöihinsä, miten he tuovat esiin sosiologian tieteenalan koloniaalisia juuria ja valtasuhteita, sekä miten he pyrkivät purkamaan eurosentristä kaanonia sosiologian opetuksessa. Tarkastelen myös niitä moninaisia rakenteellisia, kielellisiä, institutionaalisia ja episteemisiä esteitä, jotka vaikeuttavat dekoloniaalisten näkökulmien integroimista suomalaiseen sosiologian opetukseen.

Tämän luvun keskeinen tavoite on ymmärtää dekoloniaalista opetustyötä prosessina, jossa opettajat navigoivat erilaisten jännitteiden ja haasteiden kentässä. Nämä jännitteet liittyvät oppiaineen historiallisiin juuriin, opettajien omiin epistemologisiin sitoumuksiin, institutionaalisiin käytäntöihin sekä opiskelijoiden odotuksiin ja valmiuksiin vastaanottaa

dekoloniaalisia näkökulmia. Samalla luku pyrkii tuomaan näkyväksi niitä konkreettisia käytäntöjä ja strategioita, joilla opettajat pyrkivät haastamaan sosiologian eurosentrisiä perinteitä ja rakentamaan moniäänisempää sosiologian opetusta suomalaisessa yliopistokontekstissa.

## 6.1 Opettajien näkemykset hyvästä sosiologian opetuksesta

Tässä luvussa tarkastelen sosiologian opettajien käsityksiä hyvästä opetuksesta; mihin oppimiskäsityksiin he nojaavat, mitä tavoitteita he asettavat ja millaisia menetelmiä he pitävät toimivina. Haastatteluaineistosta nousee esiin useita opetusfilosofioita, jotka suhteutan sosiologian traditioihin ja opettajien dekoloniaalisiin lähestymistapoihin. Vastaukset vaihtelevat tarkasti artikuloiduista teoreettisista näkemyksistä käytännön kokemuksiin, ja moni opettaja kuvaa intuitiivista, teoriaan kytkeytymätöntä opetustyyliään. Esimerkiksi haastatteleman opettaja 5 kuvaa omaa lähestymistapaansa seuraavanlaisesti:

Ei mul mitään selkeätä filosofiaa oo... mut tos oli gradutilaisuus ja siellä oli kaksikin mun opiskelijaa ja toinen sano, etten mä oikein sano, että mitä pitää tehdä. Aina vaan että sun kannattais pohtia tätä. Niin ehkä tää, mä en tiedä onko se muussa opetuksessa, mut kuitenkin sillä tavalla että mä en oo halunnu niinku julistaa että asiat ovat näin ja näin... paitsi tietysti peruskurssilla joutuu vähän silleen esiintymään, mutta tota että niinku tavallaan herättää miettimään, että miten ne asiat mahtais olla. (Opettaja 5)

Opettaja 5 kertoo, että hän ei halua ”julistaa että asiat ovat näin ja näin” ja sen sijaan kehottaa opiskelijoita pohtimaan asioita. Tässä lähestymistavassa tieto nähdään pikemminkin prosessina kuin valmiina tuotteena, ja oppiminen tapahtuu kriittisen ajattelun kautta. Mielenkiintoinen jännite syntyy, kun opettaja 5 mainitsee peruskurssien asettavan erilaisia vaatimuksia. Tämä heijastaa sosiologisen tiedon monikerroksista luonnetta ikään kuin olisi olemassa tietty perustietojen joukko, joka täytyy ”julistaa”, mutta syvemmillä tasolla, kuten gradun ohjaamisessa, korostuukin refleksiivinen ajattelu. Tämä kuvastaa sosiologisen tiedon ja opetuksen eri tasojen välistä dynamiikkaa, jossa johdantotasolla on usein tarve esittää tieteenala selkeämmin jäsentyneenä ja faktapohjaisempana. Persell et al. (2008, 109) tunnistavat tämän erityisen haasteen johdantokursseilla, joissa monet opiskelijat kohtaavat sosiologian ensikertaa.

Opettaja 5 kuvaus opetustavastaan kuvastaa sosiologian kriittistä tehtävää, jossa opettajan tehtävänä ei ole vain kuvata maailmaa sellaisena kuin se näyttäytyy, vaan myös herättää opiskelijoita pohtimaan vaihtoehtoisia tulkintoja ja mahdollisuuksia. Tällöin opiskelijoita ei nähdä passiivisina tiedon vastaanottajina vaan aktiivisina ajattelijoina ja tiedon rakentajina. (Persell et al. 2008, 114-115.) Burawoyn (2004) typologiassa opettaja 5:n lähestymistapa näyttäisi sijoittuvan lähinnä kriittisen sosiologian alueelle, jossa korostuu refleksiivinen tiedontuotanto akateemiselle yleisölle. Siinä keskeistä on keskustelu tutkimuksen päämääristä ja tarkastellaan kriittisesti sosiologian perusteita. Opettaja 5:n lähestymistavassa opettaja ei asetu tiedon auktoriteetiksi vaan pikemminkin fasilitaattoriksi, joka auttaa opiskelijoita rakentamaan omaa ymmärrystään yhteiskunnallisista ilmiöistä.

Seuraavat lainaukset edustavat toisenlaista tieteenfilosofista lähestymistapaa sosiologiassa. Siinä missä opettaja 5:n pedagogiikka näyttäytyy avoimempänä ja vähemmän eksplisiittisesti arvolatautuneena. Opettajien 6 ja 1 lainauksissa näyttäytyy selkeämmin kriittinen ja emansipatorinen tieteenfilosofia. Heidän lähestymistavassaan korostuu opetuksen poliittisuus ja normatiivinen sitoutuminen yhteiskunnalliseen muutokseen.

[...] opetus pitää ymmärtää osana koulutuspoliittisia ja yhteiskunnallisia valtasuhteita ja myös luokkatiloihin liittyviä valtasuhteita [...] mun pedagogiseen ajatteluun on vaikuttanut tosi vahvasti bell hooksin ajattelu vapauttavasta kasvatuksesta ja Paulo Freiren kriittisen pedagogiikan perinne [...] ajattelen, että opetuksen tehtävänä on voimaannuttaa opiskelijoita rakentamaan itse kriittistä tietoa ja ymmärtämään yhteiskunnallisia valtasuhteita sekä sukupuolittuneita, rodullistuneita yhteiskuntaluokkaan liittyviä asioita ja analysoimaan niitä niin kuin yhteiskunnallisesti... ja sitten samalla niinku ehkä tarjoamaan joitakin semmoisia sytykkeitä siihen, että opiskelijat haluaisi omassa elämässään, työssään missä tahansa, niin jollakin tavalla olla osa niiden valtasuhteiden niinku purkamista ja murtamista [...] mun tehtävä pedagogina ei ole tarjota valmiita päämääriä, vaan rohkaista opiskelijoita ajattelemaan, millainen olisi parempi maailma ja millaisilla keinoilla voisimme pyrkiä sitä kohti [...] käsillä oleva maailma ei oo ainoa mahdollinen [...] velvollisuutemme yhteiskuntatieteilijöinä on olla osa parempien tulevaisuuksien rakentamista. (Opettaja 6)

No oikeastaan mä sanoisin, että silleen niinku peruslähtökohta mun opetuksessa [...] tulee tämmöisistä erilaisista kriittisistä teorioista, mutta myöskin tämmöisestä vapauttavasta emmansipatorisesta pedagogiikasta [...] ja sitten se, että tutkimuksen yhteys ikään kuin yhteiskunnalliseen muutokseen, että teoria ja käytäntö kulkee aina yhdessä. (Opettaja 1)

Opettajien 6 ja 1 mukaan sosiologisen opetuksen ytimessä on yhteiskunnallisten valtasuhteiden analyysi ja kyseenalaistaminen sekä opiskelijoiden voimaannuttaminen kriittiseen ajatteluun. Opettaja 6 viittaa suoraan bell hooksin ja Paulo Freiren vaikutteisiin, mikä sijoittaa hänen pedagogiikkansa selkeästi vapauttavan kasvatuksen perinteeseen. Molemmille on keskeistä ajatus sosiologiasta muutosvoimana. Opettaja 1 korostaa teorian ja käytännön yhteyttä, kun taas opettaja 6 painottaa yhteiskuntatieteilijöiden velvollisuutta osallistua ”parempien tulevaisuuksien rakentamiseen”. Tämä näkemys sijoittuu selvästi Honkan (2018, 8) tunnistamaan emansipatoriseen diskurssiin, jossa sosiologian legitimiteetti määrittyy sen kyvystä paljastaa ja purkaa yhteiskunnallisia eriarvoisuuksia. Opettaja 5:n näkemys eroaa tästä lähestymistavasta merkittäväällä tavalla. Siinä missä opettajat 6 ja 1 sitoutuvat eksplisiittisesti yhteiskunnalliseen muutokseen ja kriittiseen näkökulmaan, opettaja 5:n pedagogiikka painottaa enemmän avoimuutta ja opiskelijoiden omaa pohdintaa ilman vahvaa yhteiskunnallisen muutoksen kehystä.

Opettajien 6 ja 1 vahvan emansipatorisen pedagogiikan jälkeen opettaja 2:n näkemykset asettuvat kiinnostavaan välimaastoon. Opettaja 2:n opetusfilosofiassa on nähtävissä elementtejä, jotka yhdistävät opettajien 6:n ja 1:n eksplisiittisen yhteiskuntakriittisen lähestymistavan sekä opettaja 5:n refleksiivisemmän, vähemmän ohjaavan pedagogiikan piirteitä.

[...] mä oon aina aatellu että se on jollain lailla niinku opiskelijalähtöistä opiskelijoiden kokemuksista ponnistavaa [...] mä en opeta vaan sellaisia valmiita asioita [...] yliopisto-opetuksen kannalta, kun meillä on niin usein sellaista sokeutta ja kykenemättömyyttä nähdä sen olennaisuus [...] Niin jos meillä ei suomessa puhuta kauheasti niinku kolonisaation merkityksestä länsimaiselle vauraudelle tai yhteiskunnille [...] sitten se on vaikea saada sieltä niinku opiskelijoiden omasta materiaalista, ellei sitä jollain lailla vähän niinku etsitä [...] mun pedagogiikka on vähän niinku sitä, että mä koetan myöskin kyseenalaista ja haastaa niiden opiskelijoiden kykyä nähdä asioita [...] Opiskelijalähtöistä, keskustelevaa, mutta myöskin niinku haastavaa ja kyseenalaistavaa sillä lailla, että se voi niinku ärsyttää ja provosoida ja yllättää. (Opettaja 2)

Opettaja 2:n pedagoginen ajattelu ilmentää kahta toisiinsa nivoutuvaa, mutta jännitteistä lähestymistapaa sosiologian opetuksessa, jossa on näkyvissä sekä opiskelijalähtöisyys, että kriittinen kyseenalaistaminen. Persellin et al. (2008, 112) tutkimuksessa on tunnistettu sosiologian opetusperiaate, jossa opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset toimivat oppimisen lähtökohtana, kun sosiologian opettajat hyödyntävät opiskelijoiden henkilökohtaista

elämää kehittääkseen sosiologista ymmärrystä. Opettaja 2:n näkemys ”opiskelijalähtöisestä opiskelijoiden kokemuksista ponnistavasta” pedagogiikasta heijastaa tätä periaatetta. Kuitenkin hänen huomionsa kolonisaation merkityksestä lännen vauraudelle paljastaa merkittävän pedagogisen haasteen; jos opiskelijoiden omassa kokemusmaailmassa ei ole kosketuspintaa tiettyihin globaaleihin valtasuhteisiin, nämä teemat jäävät helposti näkymättömiin puhtaasti opiskelijalähtöisessä opetuksessa.

Opettaja 2:n ratkaisu tähän jännitteeseen on pedagogiikka, joka on samanaikaisesti opiskelijalähtöistä mutta myös provosoivaa. Hänen pyrkimyksensä ”kyseenalaistaa ja haastaa opiskelijoiden kykyä nähdä asioita” tavalla, joka voi ”ärsyttää ja provosoida ja yllättää”, osoittaa tietoista pyrkimystä laajentaa opiskelijoiden näköaloja heidän välittömän kokemusmaailmansa ulkopuolelle. Tämä provosoiva elementti erottaa opettaja 2:n pedagogiikan esimerkiksi opettaja 5:n lähestymistavasta, joka vaikuttaa olevan vähemmän konfrontatiivinen. Siinä missä opettaja 5 pyrki herättämään opiskelijoiden omaa ajattelua, opettaja 2 pyrkii aktiivisemmin haastamaan opiskelijoiden kykyä nähdä tiettyjä yhteiskunnallisia rakenteita ja valtasuhteita. Persellin et al. (2008, 114-115) tunnistama kompleksin ja kriittisen ajattelun opetusperiaate resonoi hyvin O2 lähestymistavan kanssa. Kompleksin ja kriittisen ajattelun opetusperiaatteen kautta sosiologian opettajat pyrkivät kehittämään opiskelijoissa taitoja, jotka auttavat heitä katsomaan pintaa syvemmälle ja kyseenalaistamaan itsestäänselvyyksiä.

Erityisen kiinnostava on opettaja 2:n huomio ”sokeudesta ja kykenemättömyydestä nähdä” kolonisaation merkitystä suomalaisessa kontekstissa. Tämä viittaa tietoiseen pyrkimykseen tuoda opetukseen emansipatorinen elementti, joka kyseenalaistaa vallitsevia ajattelutapoja.

Opettaja 4 kuului selkeään vähemmistöön siinä mielessä, että suurin osa haastattelemistani sosiologian opettajista ei suoranaisesti viitannut pedagogiseen koulutukseensa tai he kertoivat aloittaneensa opettamisen aikana, jolloin yliopistopedagogiikkaa ei samalla tavalla opetettu kuin nykyään. Opettaja 4 sen sijaan aloittaa reflektionsa nimenomaan korostamalla käymiään yliopistopedagogiikan kursseja.

Mä oon käynyt yliopistopedagogian kursseja 25 opintopisteen edestä [...] kyllä mun mielestä se idea oli, että olisi jotenkin ymmärrystä siitä, että tietoa rakennetaan tavallaan omien kognitiivisten mallien kautta [...] ne on just semmoisia, jossa pitää keskustella asioista ja päästä sellaiseen yhteiseen

parempaan ymmärrykseen sitä kautta. Käytännössä opetus on tietysti yhdistelmä erilaisia asioita joita on oppinut jossain kursilla tai sitten sellasia asioita joista itse opiskelijana tykkäsin [...] jos se on joku teoriakurssi niin ajattelen, että yritän jotenkin tuoda eri näkökulmia tai eri koulukuntia yhteen ja jotenkin vertailla erilaisia argumentteja ja just jotenkin kehittää semmoista analyysiä, mä haluan itse välttää sitä että sanottais että tää on se oikea näkemys [...] mun mielestä on vaarallista, jos me jotenkin liian reseptimäisesti annetaan mitään valmiina oli se sitten teoria tai joku menetelmä [...] usein tulee kuitenkin myös aikapulaa vaikka ambitiot on ehkä korkeita ja sitten se viekin liian paljon aikaa ja lopullinen kokonaisuus saattaa olla suppeampi, kuin mitä itse toivoi sen olevan. (Opettaja 4)

Opettaja 4 kertoo, että korostaa pedagogiikassaan dialogia ja yhteistä tiedon rakentamista. Opettaja 4:n teoreettisempi ja dialogisempi opetuskäytäntö ilmenee hänen mainitsemissa pyrkimyksissä tuoda eri näkökulmia ja koulukuntia vertailtavaksi ja analysoitavaksi, mikä resonoi vahvasti Persellin et al. (2008, 114-115) tunnistaman kompleksin ja kriittisen ajattelun opetusperiaatteen kanssa. Analyttisellä lähestymistavallaan hän ohjaa opiskelijoita rakentamaan monipuolisempaa ymmärrystä ja kehittämään kriittistä analyysikykyä, joka on tärkeää, jotta voidaan välttää yksiulotteisia totuusväittämiä, joita hän pitää ongelmallisina. Opettaja 4:n pedagogiikassa kriittinen ajattelu, argumentaatio ja moniperspektiivisyys ovat keskeisiä elementtejä, mutta hänen metodissaan ei ilmene samankaltaista konfrontatiivisuuden elementtiä kuin opettaja 2:n lähestymistavassa.

Opettajien pedagogisten käytäntöjen ja opetusfilosofioiden tarkastelu luo perustan dekoloniaalisten käytäntöjen analyysille. Tunnistamalla opettajien erilaiset lähestymistavat, kuten refleksiivisen ja konstruktivistisen opiskelijalähtöisyyden sekä emansipatorisen ja kriittisen pedagogiikan, voimme tarkastella, kuinka heidän epistemologiset sitoumuksensa vaikuttavat heidän valmiuteensa soveltaa dekoloniaalisia näkökulmia opetuksessa. Pedagogisten lähtökohtien ymmärtäminen on tärkeää, sillä ne määrittävät, kuinka opettajat suhtautuvat tiedon rakentamiseen, valtasuhteisiin ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Tämä ymmärrys auttaa tunnistamaan mahdollisia jännitteitä strategioita ja haasteita, joita opettajat navigoivat institutionaalisten rakenteiden, opiskelijoiden odotusten ja dekoloniaalisten pyrkimysten risteyksissä. Seuraavaksi tarkastelen, miten nämä pedagogiset orientaatiot konkretisoituvat dekoloniaalisten käytäntöjen soveltamisessa ja millaisia haasteita opettajat kohtaavat pyrkiessään tuomaan globaalin etelän näkökulmia sosiologian opetukseen.

## 6.2 Dekoloniaalisten lähestymistapojen sovellutukset ja niiden haasteet opetustyössä

Tässä osiossa tarkastelen dekoloniaalisten lähestymistapojen soveltamista sosiologian opetuksessa ja niihin liittyviä haasteita. Dekoloniaaliset näkökulmat tarjoavat arvokkaan kehikon, jonka avulla voidaan kyseenalaistaa perinteisiä valtarakenteita ja kehittää kriittistä ajattelua, mutta niiden integroiminen opetukseen tuo mukanaan käytännön ja teoreettisia haasteita. Tavoitteenani on ymmärtää, miten opettajat soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja omassa opetustyössään ja millaisia esteitä he kohtaavat pyrkiessään tuomaan globaalin etelän näkökulmia ja sosiologian kentän ulkopuolisia ääniä osaksi opetuskäytäntöjä.

Aun (2019) mukaan sosiologian kurssisisällöt heijastavat vahvasti eurosentristä näkemystä koko tieteenalasta. Tämä ilmenee selkeimmin länsimaisten teoreetikkojen ylivaltaana opetus suunnitelmissa, mikä luo mielikuvan sosiologian synnystä, kehityksestä ja tietoperustasta ensisijaisesti eurooppalaisena hankkeena. Tällainen eurosentrisyys työntää ei-länsimaiset sosiologit marginaaliin, heidän työnsä merkittävyydestä huolimatta. Au (2019, 494-497) esittääkin, että tämä tiedollinen hierarkia ei ole sattumanvarainen, vaan sosiologian tieteenalan juuret ovat syvällä kolonialistisissa perinteissä. Myös klassisten ajattelijoiden, kuten erityisesti Marxin, Weberin ja Durkheimin korostaminen ylläpitää rakenteellista eriarvoisuutta, jossa länsimaiset teoreetikot määrittävät tieteenalan normit ja samalla syrjäyttävät globaalin etelän näkökulmat. Tällainen syrjäyttäminen ei ainoastaan rajoita opiskelijoiden mahdollisuuksia tutustua moninaisiin näkökulmiin, vaan vahvistaa myös käsitystä länsimaisen tiedon universaaliudesta, neutraaliudesta ja objektiivisuudesta. (Au 2019, 492-497.) Alla oleva lainaus opettaja 1:n haastattelusta ilmentää juuri tätä Aun (2019) kuvaaman ongelman ratkaisua.

Ja nyt sitten meillä on esimerkiksi teoriakurssilla ollu luento dekolonisaatiosta ja on muistaakseni ainakin toi Connellin Southern Theory on siellä ja tota muistaakseni Bhambran se Rethinking Modernity on siellä kirjana että tuodaan tavallaan sitä keskustelua sinne [...] Mulla on nyt vaikka sosiologian peruskurssi missä käsitellään sillä peruskurssilla tätä dekolonisaatiota, kun käsitellään sosiologian historiaa esimerkkinä niin yritetään tuoda niinku näkyviin sitä historiaa, että miten esimerkiksi tiettyjen tutkimusmenetelmienkin kehittäminen on niin kun ollut niin kiinteästi osa kolonialistista hallintaa ja alistusta, että tuoda siis niitä asioita esiin siinä perustutkintovaiheessa, niin kun perusopinnoissa ja sitten aineopinnoissa. (Opettaja 1)

Lainauksessa ilmenee se, miten opettaja pyrkii konkreettisesti ratkaisemaan edellä kuvattua ongelmaa ja kritiikkiä sosiologian eurosentrisyydestä sisällyttämällä Connellin ja Bhambran Southern Theory ja Rethinking Modernity -teokset kurssisisältöihin. Erityisen merkityksellistä on opettajan kertomus tietoisesta pyrkimyksestä nostaa esiin tutkimusmenetelmien kytkökset kolonialistiseen hallintaan jo perusopintojen vaiheessa. Tarkempi analyysi kuitenkin paljastaa jännitteen opettajan pyrkimysten ja institutionaalisen todellisuuden välillä. Opettajan ilmaisu ”tuodaan tavallaan sitä keskustelua sinne” viittaa siihen, että dekoloniaaliset näkökulmat lisätään osaksi jo olemassa olevaa opetus- ja kurssisuunnitelmaa, pikemminkin täydentäen sitä kuin muuttaen sen perustaa.

Opettajien 4 ja 7 kokemukset tarjoavat toisiaan täydentäviä näkökulmia dekoloniaalisen opetustyön käytännön haasteisiin. Molemmat käsittelevät tasapainottelua erilaisten pedagogisten ja epistemologisten kontekstien välillä, mutta hieman eri painoituksin:

[...] representaation näkökulmasta olen yrittänyt jotenkin aina katsoa, että on naisia lukemistossa... Mutta usein se on kuitenkin ollut niin, että ne kirjoittajat jollain tavalla ovat olleet anglosaksisesta kontekstista [...] ja sit tavallaan myös haluaisin opettaa Suomen kontekstista, koska se olisi vähän ehkä hassua, jos nyt vaan yrittäisin jotenkin opettaa koko kurssia jostain ihan eri näkökulmasta, jos vaikka käsitellään työtä kurssissa ja se koko kurssi käsitelisi pelkästään työtä globaalin etelän näkökulmasta että sekään ei mun mielestä ole ehkä hyvä idea, mut se on tärkeä et se on osin mukana tietysti. (Opettaja 4)

[...] mun mielestä ehkä yksi niistä vaikeuksista liittyy jollakin tavalla siihen, kun itse kuitenkin opetan pääosin niinku asioista, jotka liittyy suomalaiseen, pohjoismaalaiseen yhteiskuntaan ja tiedän eniten näistä yhteiskunnista ja eurooppalaisesta kontekstista [...] näkisin, että sellainen globaali kehitystutkimus tai maailmanpolitiikka tai joku sellane oppiaine, jonka tutkimuskenttä on selkeesti globaaleissa kysymyksissä, niin mä näkisin, että se on jotenkin vaivattomampaa tai itsestäänselvää, että sinne tuodaan globaalin etelän näkökulmia ja tutkijoiden tekstejä [...] monille opiskelijoille ne on sitten tosi vaikeeta [...] ja osa opiskelijoista voi olla kiinnostuneitakin, mut he kokee ne aika vieraina mun ymmärtääkseni [...] mitä kaikkea sitten tarvitaan niinku semmoista tukimateriaalia esimerkiksi siihen luentokerralle, jolloin sitä käsitellään ja että se on kyllä aika... mä nään että, ei se aina niin helppoakaan käytännössä ole ole kun pyritään tekemään tämmöisiä asioita, mutta totta kai se on on niin ku on tärkeitäkin. (Opettaja 7)

Opettajien 4 ja 7 reflektiot osoittavat moniulotteisen tasapainottelun, jota aineistoni perusteella sosiologian opettajat kohtaavat yrittäessään toteuttaa dekoloniaalista pedagogiikkaa käytännössä. Ensinnäkin haastateltava tunnistaa intersektionaalisen representaation tärkeiden

mainitsemalla pyrkimyksensä sisällyttää naisia lukemistoon. Tämä huomio heijastaa laajempaa jännitettä, jossa pyrkimys monipuolistaa edustusta sukupuolen osalta ei välttämättä haasta länsimaisen tiedontuotannon hallitsevuutta. Kuitenkin hän kohtaa saman rajoitteen kuin monet muutkin, sillä nämäkin tutkijat tulevat usein ”anglosaksisesta kontekstista”, mikä viittaa länsimaisen tiedontuotannon jatkuvaan hallitsevuuteen. Lainauksessa ilmenee jonkinlainen pedagoginen dilemma, jossa opettaja yrittää tasapainottaa Suomen paikallisen kontekstin, globaalin pohjoisen hallitsevan teoreettisen perinteen ja globaalin etelän näkökulmien sisällyttämisen opetukseen. Opettaja 4 kertoo, ettei näe mielekkäänä siirtyä äärimmäisyydestä toiseen eli vaihtaa eurosentristä opetussuunnitelmaa täysin globaalin etelän näkökulmia painottavaksi. Sen sijaan hän painottaa kontekstuaalista tasapainoa, jossa globaalin etelän näkökulmat ovat ”osin mukana” mutta eivät korvaa täysin paikallista tai laajempaa länsimaisesta kontekstista nousevaa tietoa.

Opettaja 7:n maininta siitä, että ”globaali kehitystutkimus tai maailmanpolitiikka” -tyyppisissä oppiaineissa globaalin etelän näkökulmien integroiminen on ”vaivattomampaa tai itsestäänselvää” verrattuna sosiologiaan, ansaitsee syvempää tarkastelua. Tämä vertailu paljastaa olennaisia eroja tieteenalojen epistemologisissa perustuksissa ja historiallisissa kehityskuluissa. Sosiologian tieteenala on kehittynyt eurooppalaisessa kontekstissa pyrkien selittämään erityisesti länsimaiden teollistumisen, kaupungistumisen ja modernisaation prosesseja. Tutkiessaan yhteiskunnan kokonaisvaltaista toimintaa ja rakenteita sosiologia on korostanut paikallisen kontekstin ymmärtämistä, mikä on johtanut ongelmaan, jota Khoo (2021) kutsuu metodologiseksi nationalismiksi, jossa kansallisvaltio otetaan itsestään selvänä analyysiyksikkönä. Tämä rajaa Khoo (2021) mukaan sosiologista tutkimusta estäen näkemästä rajat ylittäviä yhteiskunnallisia prosesseja ja globaaleja valtajärjestelmiä.

Dekoloniaalisuuden näkökulmasta yhteiskunnallisten ja globaalien valtajärjestelmien tiedostaminen on olennaista, sillä paikallisetkin yhteiskunnat kuten Suomi sisältävät globaaleja asetelmia ja valtasuhteita. Siten metodologinen nationalismi heijastaa kolonialistisen vallan vaikutuksia tiedontuotantoon ja kaventaa mahdollisuuksia ymmärtää eriarvoisuuksien yllirajaisia rakenteita, jolloin suomalaisen yhteiskunnan tarkastelunäkökulma heijastaa väistämättä laajempia episteemisiä ja geopolittisiä positioita. (ks. myös Patel 2020, 374–375; Khoo 2021, 716–717.)

Eräs sosiologian keskeisistä tehtävistä on myös ymmärtää ja selittää yhteiskunnallisia ilmiöitä tietyssä kontekstissa – opettaja 4:n ja 7:n viittauksissa suomalaisessa tai pohjoismaisessa yhteiskunnassa. Tämä paikallinen fokus voi tehdä globaalien näkökulmien integroimisesta monimutkaisempaa, erityisesti kun opiskelijoiden odotetaan soveltavan oppimaansa omaan yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Opettaja 7:n huomio opiskelijoiden kokemuksesta, että globaalin etelän näkökulmat voivat tuntua ”vierailta”, heijastaa myös sitä, miten tieteenalojen erilaiset epistemologiset lähtökohdat vaikuttavat opiskelijoiden odotuksiin ja valmiuksiin. Sosiologian opiskelijat voivat olla tottuneempia lähestymään yhteiskunnallisia ilmiöitä eurooppalaisten käsitejärjestelmien kautta, kun taas kehitystutkimuksen tai maailmanpolitiikan opiskelijat ovat todennäköisemmin orientoituneet globaalien valtasuhteiden kriittiseen analyysiin alusta alkaen.

Näiden erojen tunnistaminen ei tarkoita, etteikö sosiologiaa voisi tai pitäisi dekolonisoida, vaan pikemminkin auttaa ymmärtämään sosiologian sisäänrakennettua haastetta, joka aiheuttaa sen, että dekolonisointiprosessi voi vaatia erityisiä ponnisteluja ja kokonaisvaltaisempaa opetussuunnitelmien uudelleenajattelua kuin joillakin muilla, lähtökohtaisesti globaalimmin orientoituneilla tieteenaloilla.

Tämä rakenteellinen haaste konkretisoituu entisestään haastatellun opettajan 7 kokemuksissa. Hänen reflektionsa syventää aiempia havaintoja tuoden esiin dekoloniaalisen opetustyön kompleksisuutta. Hän kuvaa pyrkimystään hyödyntää globaalin etelän tutkijoiden kirjallisuutta opetuksessaan, mutta samalla problematisoi tätä lähestymistapaa tunnistamalla akateemisen tiedontuotannon globaalit valtdynamiikat.

[...] omassa opetuksessa oon käyttäny yleensä sitten jonkun kurssin osana, yrittäny ottaa semmosta kirjallisuutta, joka on globaalin etelän tutkijoilta lähtösin. Tosin tää on nyt hieman hankala kysymys myös, koska aika monet niistä kuuluisista tutkijoistahan on sitten myös siirtyneet länsimäisiin yliopistoihin ja vaikuttavat siellä ja sitä kauttahan heidän näkemykset on myös levinneet. Tässä näkyy niin monella tavalla just vallan kerrostumat ja sehän nyt vaan on osa todellisuutta, että joutuu ottamaan englanniksi niinku käsillä olevia tekstejä, että eihän me voida ottaa jotain vaikka espanjankielisiä. Mä en voi odottaa, että meidän opiskelijat niinku pystyisi niitä lukemaan enkä pysty itsekään niin tota tietty niinku rajoitteet on olemassa sitä kautta. (Opettaja 7)

[...] meillä kielitaidon takia on vaikea välillä lukea tutkimusta muilta kielialueelta kun vaikka englannin kielellä. Mä ajattelin, et siis esimerkiksi

latinalais-amerikassa tehdään ihan valtavan kiinnostavaa tutkimusta, mutta kun ei voi laittaa esimerkiksi kurssille lukemistoa, joka on portugaliksi tai espanjaksi, että yksi sellainen haaste niinku erityisesti opetuksessa. (Opettaja 1)

Erityisen merkittävää on opettaja 7:n huomio globaalin etelän tutkijoiden siirtymisestä länsimaisiin yliopistoihin, joka liittyy Patelin (2020, 374–375) kuvaamaan ilmiöön, jossa länsimaisten instituutioiden hallitsevat tiedon standardit ja legitimitaatioprosessit estävät alkuperäisten epistemologioiden tunnustamista ja osallistumista tietoprosesseihin, joka osaltaan johtaa siihen, että monet globaalin etelän tutkijat hakeutuvat länsimaisiin yliopistoihin saadakseen tunnustusta ja jalansijaa akateemisessa keskustelussa. Tämä syventää ymmärrystä siitä, miten globaalit tiedontuotannon hierarkiat toimivat - ne vaikuttavat tekstien ja julkaisujen lisäksi myös tiedontuottajien henkilökohtaisissa ja institutionaalisissa suhteissa. Opettaja 7 tunnistaa vallan kerrostumat osana akateemista todellisuutta. Tämä näkyy hänen analysoidessaan tutkijoiden siirtymistä globaalista etelästä länsimaisiin instituutioihin ja todetessaan sen olevan ”osa todellisuutta”. Hän käsittelee ilmiötä laajemmassa rakenteellisessa kontekstissa, jossa yksittäisen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa vallitseviin tiedontuotannon mekanismeihin ovat rajalliset.

Osa tästä rajallisuudesta ilmenee opettajien 7, 1 ja 5 kielellisiin haasteisiin liittyvissä ajatuksissa, jotka konkretisoituvat Moosavin (2023) tunnistamissa kielellisen epätasa-arvon haasteissa käytännön opetustyössä. Moosavin (2023) mukaan tässä on kyse kahdesta keskeisestä ongelmasta, jotka estävät globaalin etelän teorioiden ja näkökulmien integroitumisen kansainväliseen tiedontuotantoon ja opetukseen. Ensinnäkin edellä kuvattu kielellinen epätasa-arvo korostaa länsimaisten teosten ja ajattelutapojen hegemonista asemaa. Toiseksi käytännön haasteet, kuten paikallisten teosten rajallinen saatavuus ja korkeat kustannukset, vaikeuttavat näiden materiaalien käyttöä opetuksessa. Nämä haasteet eivät siis ole pelkästään logistisia, vaan myös poliittisia, sillä ne heijastavat tiedon politiikan epätasa-arvoa ja ylläpitävät kolonialistisia rakenteita globaalissa akateemisessa yhteisössä. (Moosavi 2023, 137–139.) Opettaja 7 nostaa esiin välttämättömyyden käyttää englanninkielisiä tekstejä, koska esimerkiksi espanjankielisten tekstien käyttö ei ole realistinen vaihtoehto opiskelijoiden tai edes opettajan itsensä kielitaidon rajoissa. Tämä heijastaa sitä kielirajoitetta, joka priorisoi englanninkielistä tutkimusta, eikä ole vain henkilökohtainen valinta vaan laajempi institutionaalinen rajoite. Opettajan 7 refleksiivinen lähestymistapa osoittaa, että jo näiden rajoitteiden tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen opetuksessa on askel kohti kriittisempää ja tietoisempää pedagogiikkaa.

Opettajan 6 näkemys tuo keskusteluun toisenlaisen ulottuvuuden, joka kohdistaa kriittisen katseen akateemisen yhteisön omiin käytäntöihin ja asenteisiin. Haastateltava nostaa esiin ilmiön, jota hän nimittää ”ignoranssiksi” – tietynlaiseksi tietämättömyydeksi tai haluttomuudeksi tutustua ”totutun kaanonin ulkopuolisiin tutkimuksiin”. Tämä huomio siirtää tarkastelun rakenteellisista esteistä kohti akateemisen yhteisön sisäisiä toimintatapoja ja ajattelumallia.

[...] Sitten myös niinku semmoinen varmaan niinku myös semmoinen tietynlainen ignoranssi, että ajatellaan että että niinku ei, ei tunneta eikä tutustuta niihin sen oman jotenkin tieteenalan totutun kaanonin ulkopuolisiin tutkimuksiin. Kyllähän se vaatii nimenomaan sitä sellaista vaivaa ja eforttia, että ei oteta niitä kaikista ilmeisimpiä teoksia. Tai ajatellaan helposti, että ne on ne parhaat mahdolliset sen sijaan että ajateltaisiin että on joku syy miksi me luetaan jatkuvasti näitä samoja, että samanlailla niinku kaikki kaikki yhteiskunnalliset toimijat, niin kyllä tietysti myös yliopisto tai akateeminen väki on on niinku monella tavalla jotenkin sokeata niille erilaisille vallan ja vallan käytännöille, jotka meidän omassa arjessa ja työssä on mukana. (Opettaja 6)

Erityisen merkittävää opettaja 6:n pohdinnassa on, miten hän korostaa dekoloniaalisen opetustyön vaatimaa aktiivista toimijuutta. Hän painottaa, että vaihtoehtoisiin näkökulmiin perehtyminen edellyttää erityistä vaivannäköä, jossa tietoisesti vältetään ilmeisimpien teosten valitsemista. Tämä toteamus haastaa sen usein implisiittisen oletuksen, että kaanonin asemassa olevat teokset olisivat objektiivisesti parhaita mahdollisia. Sen sijaan opettaja 6 kehottaa pohtimaan kriittisesti, miksi tietyt samat teokset toistuvat jatkuvasti opetuksessa.

Opettaja 6:n analyysi syventyy tarkastelemaan akateemisen yhteisön sokeutta omille valtakäytännöilleen. Hän asettaa yliopiston ja akateemiset toimijat laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin todetessaan, että akateeminen yhteisö on samalla tavoin kuin muutkin yhteiskunnalliset toimijat sokea niille vallan käytännöille, jotka läpäisevät sen arkea ja työtä. Tämä huomio osoittaa refleksiivisyyttä, joka tunnistaa akatemian olevan osa laajempia yhteiskunnallisia valtarakenteita, ei niiden ulkopuolinen neutraali tarkastelija.

Verrattuna opettajien 4 ja 7 pohdintoihin, jotka keskittyivät enemmän käytännön haasteisiin kuten kielimuureihin ja opetuksen kontekstuaalisuuteen, opettajan 6 analyysi pureutuu syvemmälle akateemisen tiedontuotannon sisäisiin mekanismeihin ja ajattelumalleihin. Hän suuntaa huomion akateemisten toimijoiden omaan vastuuseen ja mahdollisuuksiin haastaa

vakiintuneita käytäntöjä. Opettaja 6 näkemys resonoi vahvasti edellä mainitun Aun (2019) kritiikin kanssa, joka osoitti kuinka länsimaisten klassikoiden korostaminen ylläpitää rakenteellista eriarvoisuutta. Hän kuitenkin vie tämän analyysin pidemmälle esittämällä, että kyse ei ole vain passiivisesta perinteen toistamisesta vaan tietoisesta tai tiedostamattomasta haluttomuudesta nähdä vaivaa vaihtoehtoisin näkökulmiin tutustumiseksi. Tämä kritiikki laajentaa ymmärrystä dekolonisaation haasteista sosiologian opetuksessa. Kyse ei ole vain ulkoisista esteistä kuten materiaalien saatavuudesta tai institutionaalisista rakenteista, vaan myös syvemmistä episteemisistä asenteista ja akateemisen yhteisön sisäisistä normeista.

Olen käsitellyt tässä luvussa sosiologian opettajien pedagogisia näkemyksiä ja käytäntöjä sekä heidän lähestymistapojaan dekoloniaalisten näkökulmien soveltamiseen opetuksessa. Havainnot osoittavat, että opettajat suhtautuvat dekoloniaaliseen opetukseen monin eri tavoin, ja heidän lähestymistapansa vaihtelevat refleksiivisestä opiskelijälähtöisyydestä emansipatoriseen ja kriittiseen pedagogiikkaan (vrt. Persell et al. 2008).

Opettajien erilaiset lähestymistavat heijastavat syvällisiä eroja tiedon rakentumisesta ja valtasuhteiden käsittelemisestä. Joidenkin opettajien lähestymistavassa korostuu avoimuus ja opiskelijoiden oma pohdinta ilman vahvaa normatiivista tai muutostarpeen kehystä (esim. opettajat 4 ja 5), kun taas toiset painottavat vahvasti yhteiskunnallisen muutoksen tavoittelua ja kriittistä analyysiä (esim. opettajat 1, 2 ja 6). Tämä ero ei välttämättä ole vain pedagoginen vaan myös osin epistemologinen, sillä kyse on perustavanlaatuisesta suhtautumisesta sosiologiseen tietoon ja sen tarkoitukseen. Osa opettajista näkee sosiologisen tiedon ensisijaisesti analyttisen reflektion välineenä, joka auttaa ymmärtämään yhteiskunnallisia ilmiöitä, kun taas toisille sosiologia näyttäytyy aktiivisena muutosvoimana, jolla on selkeä emansipatorinen tehtävä yhteiskunnallisten valtarakenteiden purkamisessa. Nämä opetusfilosofiset erot heijastuvat selkeästi siihen, miten opettajat käsittelevät dekoloniaalisia kysymyksiä opetuksessaan: joillekin dekolonisaatio on yksi tarkasteltava teema tai näkökulma muiden joukossa, kun taas toisille se muodostaa lähtökohdan, joka läpäisee ja uudelleensuuntaa koko opetuksen sisällön ja metodologian.

Kohtaamiensa haasteiden osalta opettajat 4 ja 7 kuvaavat erityisen konkreettisesti niitä käytännön haasteita, joita globaalin etelän näkökulmien integroimisessa sosiologian opetukseen kohdataan. Näitä ovat erityisesti kielelliset rajoitteet, materiaalien saatavuus ja institutionaaliset rakenteet, jotka suosivat tietynlaista tietoa (vrt. Moosavi 2023, 137-139).

Heidän kokemuksensa valottavat sitä merkittävää jännitettä, joka syntyy, kun teoreettinen pyrkimys dekolonisaatioon kohtaa opetusinstituution käytännön realiteetit. Erityisen kiinnostavaa on opettaja 7:n esiin nostama vertailu sosiologian ja kehitystutkimuksen välillä, mikä paljastaa, kuinka sosiologian epistemologiset juuret ja tutkimuskohde voivat itsessään muodostaa merkittävän esteen dekoloniaalisten näkökulmien täysimittaiselle integroimiselle. Tämä haastaa pohtimaan, onko sosiologian epistemologisen perustan osittainen uudelleenrakentaminen välttämätöntä aidon dekolonisaation saavuttamiseksi (ks. Au 2019). Voisiko sitä lähestyä ainakin osittain jonkinlaisen uudenlaisen ja paikallisen (esimerkiksi tiettyyn yhteiskuntaan) kohdistuvan episteemisen ajattelun välityksellä?

Haastattelut paljastavat, että dekoloniaalisten näkökulmien integroiminen opetukseen on monivaiheinen prosessi, joka ei rajoitu vain teoreettisiin tai materiaalisiin haasteisiin tai opettajien valmiiseen tietoperustaan, vaan liittyy myös akateemisten yhteisöjen syvemmälle juurtuneisiin asenteisiin ja normeihin. Erityisesti opettaja 6:n pohdinta akateemisen yhteisön sokeudesta omille valtarakenteilleen avaa kriittisen näkökulman, joka pakottaa tarkastelemaan myös niitä implisiittisiä arvostuksia ja käytäntöjä, jotka ohjaavat opetussisältöjen valintaa. Hänen korostamansa aktiivinen vaivannäkö ”totutun kaanonin ulkopuolisten” näkökulmien etsimisessä viittaa siihen, että dekolonisaatio ei ole vain sisältöjen lisäämistä vaan vaatii aktiivista episteemistä uudelleenorientaatiota. (Patel 2020, 374-375.)

Analyysini osoittaa, että dekoloniaalisen pedagogiikan toteuttaminen vaihtelee merkittävästi opettajien välillä ja siihen vaikuttavat sekä heidän henkilökohtaiset epistemologiset sitoumuksensa että institutionaaliset reunaehdot. Aineiston kautta on nähtävissä variaatiota siinä, miten yksittäiset opettajat integroivat dekoloniaalisia näkökulmia opetukseensa. Joissakin tapauksissa nämä näkökulmat tuodaan opetussuunnitelmaan lisäyksinä olemassa olevien vakiintuneiden tekstien rinnalle, kuten opettaja 1 kuvaa sisällyttäessään Connellin ja Bhambran teoksia osaksi teoriakurssiaan. Toisaalta opetusfilosofioita kuvatessaan opettaja 6:n pedagogisessa lähestymistavassa dekoloniaaliset näkökulmat vaikuttavat syvemmin henkilökohtaisiin opetuksen lähtökohtiin, kun kriittinen suhtautuminen valtasuhteisiin ja ”vapauttava kasvatus” bell hooksin ja Paulo Freiren hengessä ohjaavat opetusfilosofiaa kokonaisvaltaisemmin. On huomattavaa, että haastatteluissa nousee esiin pääosin opettajien yksilötason pohdinta ja henkilökohtaiset ratkaisut – ei niinkään laajempi institutionaalinen tai oppiaineen tasolla tapahtuva systemaattinen muutos, mihin tämän tutkielman tarkastelu ei ulotu.

## 7 Suomalaisen sosiologian kenttä, sen erityispiirteet ja haasteet dekolonisaation kontekstissa

Tässä luvussa tarkastelen suomalaisen sosiologian kenttää, sen erityispiirteitä ja haasteita dekolonisaation näkökulmasta. Luvun ensimmäisessä osassa käsittelen moniäänisyyden, autonomian ja dekoloniaalisten tavoitteiden välisiä jännitteitä suomalaisessa sosiologiassa. Analysoin opettajien näkemyksiä suomalaisen sosiologian kentän dynaamisuudesta ja pluralismista sekä pohdin kriittisesti konsensushakuisuuden ja akateemisen autonomian merkitystä dekolonisaation kannalta. Luvun toisessa osassa tarkastelen Suomen erityispiirteitä ja suhdetta kansainväliseen sosiologiaan. Keskityn erityisesti suomalaisen sosiologian asemaan kansainvälisessä tiedemaailmassa, Suomen omaan koloniaaliseen historiaan sekä vähemmistöjen asemaan suomalaisessa sosiologisessa keskustelussa. Läpi luvun pohdin näiden eri ulottuvuuksien merkitystä dekoloniaalisten lähestymistapojen soveltamiselle suomalaisessa kontekstissa.

### *Moniäänisyyden, autonomian ja dekoloniaalisten tavoitteiden väliset jännitteet*

Suomalainen sosiologian kenttä on kokenut merkittäviä muutoksia viime vuosikymmeninä. Tutkimusintressit, metodologiset painotukset ja teoreettiset lähestymistavat ovat kehittyneet yhteiskunnan muutosten mukana. Erityisen kiinnostavaa on tarkastella, miten erilaiset tutkimussuuntaukset ovat nousseet, muuntuneet ja asemoituneet suhteessa toisiinsa. Vaikka usein puhutaan ”valtavirrasta” ja ”marginaaleista”, tieteenalan sisäiset valtasuhteet eivät aineistoni perusteella ole staattisia vaan jatkuvassa liikkeessä. Sosiologia on osallistunut myös aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yhteiskunnan muokkaustyöhön. Tämä näkyy siinä, miten tieteenala on reagoanut eri aikakausien keskeisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja miten tutkimussuuntausten painotukset ovat muuttuneet. (Virtanen 2021, 303.) Seuraavassa lainauksessa opettaja 2 pohtii tieteenalan sisäisiä muutoksia, tutkimusintressien kehitystä ja sitä, miten ymmärrys valtavirran ja marginaalin suhteista on muuttunut dynaamisemmaksi:

Mutta toisaalta sitten kyllä mun mielestä niinku esimerkiksi nykyään on vaikeampi puhua taas sitten luokasta, joka ennen oli aika silleen valtavirta, että sanotaan, että mitkä valtasuhteet nousee ja miten, niin se on aina jotenkin vähän liikkuva ja hankalaa. Kyllä mä luulen että mä myöskin teen tosi tyhmästi kun mä puhun niinku olisi joku valtavirta, että kyl suomalainen sosiologia koko ajan vaihtuvasti elää ja siinä on ollut erilaisia vaiheita. Esimerkiksi niinku feministinen sosiologia, niin sitä nimenomaan ei missään nimessä voi enää sanoa, että se on jotenkin sorrettua tai syrjittyä tai ei pääsisi

valtavirtaan, kun meillä on valtavasti väkeä, joka on hyvin siinä. Mutta että vieläkin voidaan just sanoa, että mun ei sitä tarvitse lukea kun ei tää mulle niin olennainen asia, niin sen tyyppistä on. Mut että mitkähän sanois, että joku voitais sitten pystyy ihan hirveän hyvin niinku sanomaan, että ennen keskeiset aiheet suomalaisessa yhteiskunnassa oli niinku hyvinvointivaltio ja työelämä ja työelämän sääntely ja tämmöset hyvinvointivaltion järjestelmät. Ja näin sitten tuli vahva semmoinen kulttuurin tutkimuksellinen toinen virtaus ja ja sitten voitiin tutkia niinku kaikenlaista kulttuurillisen merkityksenantoon liittyviä juttuja, aina ollut niinku alkoholia tai tai syrjäytymistä paljon. Mut nyt ei ehkä ole enää sellaista, että tää yks aihe olisi todella niinku valtavirtaa ja muut ei olisi. Se on niinku terveellisesti, hajaantunut ja se on hirveän hyvä asia ja tavallaan semmoinen niinku että mä en niinku maalaan tässä nyt semmoisen niinku valtavirran ja sitten me ollaan jotenkin vähän uhattuna ne muut, niin ei se ole niin reilua eikä totta. (Opettaja 2)

Opettaja 2:n näkemyksessä korostuu erityisen kiinnostavalla tavalla suomalaisen sosiologian tiedontuotannon dynamiikka ja sen sisäisten valtasuhteiden muutokset ja hän nostaa pohdinnassaan esiin useita olennaisia jännitteitä ja kehityskulkuja, jotka leikkaavat myös dekolonisaatiokeskustelun kannalta keskeisiä kysymyksiä tiedon legitimaatiosta ja valtahierarkioista. Ensinnäkin lainaus tekee näkyväksi historiallisen muutoksen sosiologisten käsitteiden ja analyysimallien arvostuksessa. Luokka-analyysin aiempi hegemoninen asema suomalaisessa sosiologiassa ja sen myöhempi marginalisoituminen ilmentää tieteenalan sisäisten paradigmojen vaihtelua - sitä, miten tietyt analyttiset viitekehykset saavat tietyissä historiallisissa konteksteissa legitiimin aseman ja myöhemmin menettävät sen. Sosiologian valtasuhteet näyttävät dynaamisina ja muuttuvina, mikä kyseenalaistaa kiinteiden valtavirta-marginaali -dikotomioiden mielekkyyden. (ks. Kantola 2015.)

Merkittävä havainto opettaja 2:n sitaatissa on feministisen sosiologian aseman muutos. Sen kehitys marginaalisesta, ”sorretusta” suuntauksesta kohti valtavirtaa tarjoaa opettaja 2:n näkemyksessä empiirisen esimerkin siitä, miten tieteellisen kentän hierarkiat voivat muuttua. Hän kuitenkin huomauttaa hienovaraisesta vastustuksesta, jota valtavirtaan kuulumaton näkökulma edelleen kohtaa: ”vieläkin voidaan just sanoa, että mun ei sitä tarvitse lukea kun ei tää mulle niin olennainen asia”. Tässä ilmenee tieteenalan sisäinen symbolinen taistelu, jossa tiettyjen näkökulmien merkitseminen vain rajatun relevanssin omaaviksi toimii marginalisoinnin mekanismina (Hokka 2019).

Lainauksessa kuvattu suomalaisen sosiologian historiallinen kehityskaari tarjoaa kiinnostavan näkökulman tieteenalan sisäiseen dynamiikkaan. Hyvinvointivaltio- ja työelämä tutkimuksen hallitsevasta asemasta on siirrytty kulttuurintutkimukselliseen virtaukseen ja edelleen kohti ”terveellisesti hajaantunutta” tilannetta. Tätä näkemystä voidaan kenties tulkita sosiologian

kentän yrityksenä sovittaa yhteen näitä erilaisia käsityksiä sosiologiasta. Sosiologian moniäänisyys ja pluralismi näyttävät arvona, joka voi mahdollistaa erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen rinnakkaiselon. Suurin osa haastattelemistani opettajista yhtyy opettaja 2:n näkemykseen suomalaisen sosiologisen kentän moninaisuudesta, kuten näkyy alla olevasta opettaja 1 näkemyksestä.

Musta itseasiassa tuntuu, että suomalainen sosiologia on tosi niinku monipuolista, että mun mielestä meillä tehdään hirveän monenlaista tutkimusta. Mä nyt ihan ajattelen, että esimerkiksi sosiologia-lehti, että kyllä siellä ihan laidasta laitaan kaikenlaista tutkimusta on, että mun oikeastaan käsitys tällä hetkellä suomalaisesta sosiologiasta on varsin positiivinen, että ajattelen, että on hirveästi tosi hyviä kollegoja, tosi monipuolista monentyyppistä tutkimusta, mä pidän sitä itse tosi tärkeänä, että meillä on on niinku metodologisesti, teoreettisesti ja empiirisesti niinku laaja-alaista, että kaikenlaista tutkitaan niin kyllä mä jotenkin koen, että sosiologian kenttä on hirveän moniääninen. (Opettaja 1)

Opettaja 1 näkemys suomalaisesta sosiologiasta kuvastaa syvää arvostusta tieteenalan moniäänisyyttä kohtaan, mikä ilmenee toistuvien positiivisten määreiden käytössä kuten ”hirveän monenlaista” ja ”tosi monipuolista”. Hänen arvioinsa suomalaisesta sosiologiasta osoittaa hänen aitoa tyytyväisyyttensä tieteenalan nykytilaan, jossa erilaiset metodologiset ja teoreettiset lähestymistavat elävät rinnakkain. Huomionarvoista on, että opettaja 1 pitää moniäänisyyttä ja moninaisuutta nimenomaan voimavarana eikä hajanaisuuden ongelmana.

Opettajien 1 ja 2 näkemykset suomalaisen sosiologian moniäänisyydestä ja mahdollisuuksista tutkia erilaisia asioita toistuvat tutkimusaineistossani, mikä voi osaltaan viitata tieteenalan pluralistiseen perusluonteeseen. Heidän kuvauksensa sosiologian kentästä ”terveellisesti hajaantuneena” ja ”hirveän moniäänisenä” luovat kuvaa avoimesta tieteenalasta, jossa erilaiset teoreettiset ja metodologiset lähestymistavat voivat elää rinnakkain. Kuitenkin tämän moniäänisyyden rinnalla esiintyy myös opettajien 3 ja 5 esiin tuoma kriittisempi näkökulma, joka nostaa esiin suomalaisen akateemisen keskustelukulttuurin haasteita.

Minusta Suomessa on hyvin hyvin vähän aktiivista vastusta [dekoloniaalisuudelle] ja luulen, että se on todennäköisesti yksi Suomen erityispiirteistä, että joissakin muissa maissa on ollut enemmän kiistanalaisuutta kaikesta tähän teemaan liittyvästä. Suomessa tämä aihe ei aiheuta kiistoja tai mitään aktiivista tai tietoisista vastarintaa ja mä ajattelisin, että ehkä on enemmän välinpitämättömyyttä tai apatiaa vastustuksen sijaan. Ei ehkä nähdä sen

merkitystä... Ehkä tulevaisuudessa asiat muuttuvat kiistanalaisemmiksi ja niihin suhtaudutaan kiihkeämmin [...] mutta ehkä, vaikka se on hyvä asia yhdellä tavalla, ehkä se on huono toisella tavalla, koska ehkä joskus tarvitaan kitkaa ja vastustusta asioiden eteenpäin viemiseksi. (Opettaja 3)

[...] ja sitten on ehkä jonkunlaisia asioita, joissa helposti ajattele, et mä mieluummin nyt vaan meen tähän mukaan, koska kaikki muut menevät tähän mukaan myös [...] että sellane hyvä debattikulttuuri, jossa oikeasti puhutaan, niin sitä on ehkä vähän... en tiedä... ehkä sitä nähdään välillä vähän liian uhkaavana. (Opettaja 5)

Opettaja 3 toteaa, että ”Suomessa on hyvin hyvin vähän aktiivista vastusta”, kun kysyin miten dekoloniaalisuuteen suhtaudutaan Suomen sosiologiassa ja jatkaa, että ”ehkä on enemmän välinpitämättömyyttä tai apatiaa vastustuksen sijaan”. Opettaja 3 näkemys viittaa siihen, että näennäisen moniäänisyyden taustalla voi olla myös aitoa kriittistä keskustelua ja rakentavaa vastakkainasettelua estäviä tekijöitä. Erityisen merkittävä on opettaja 3 huomio siitä, että vaikka konsensushakuisuus voi olla ”hyvä asia yhdellä tavalla”, se saattaa olla ”huono toisella tavalla, koska ehkä joskus tarvitaan kitkaa ja vastustusta asioiden eteenpäin viemiseksi”. Tämä näkemys nostaa esiin ajatuksen, että todellinen akateeminen edistys ei synny vain rauhanomaisesta rinnakkaiselosta vaan myös rakentavista jännitteistä ja eriävien näkemysten kohtaamisesta. Opettaja 5 täydentää tätä kuvausta huomiollaan mukautumispainesta: ”helposti ajattele, et mä mieluummin nyt vaan meen tähän mukaan, koska kaikki muut menevät tähän mukaan myös”. Tämä viittaa tieteenalan sisäisiin normatiivisiin paineisiin, jotka voivat rajoittaa todellista moninaisuutta. Erityisen kiinnostava on myös hänen huomionsa ”hyvän debattikulttuurin” puutteesta ja siitä, että kriittistä keskustelua ”nähdään välillä vähän liian uhkaavana”.

Nämä opettajien 5 ja 3 näkemykset tarjoavat kiinnostavaa täydennystä opettajien 1 ja 2 myönteisiin kuvauksiin ja kutsuvat pohtimaan suomalaisen sosiologian moniäänisyyden luonnetta syvällisemmin. Yhtäältä voidaan ajatella, että konsensushakuisuus ja vähäinen vastakkainasettelu mahdollistavat erilaisten tutkimussuuntausten rauhanomaisen rinnakkaiselon ja yhteistyön, mikä voi, ja onkin aineiston perusteella luonut, tilaa monenlaisille näkökulmille. Toisaalta juuri tämä moniäänisyyden ja harmonian korostaminen saattaa paradoksaalisesti rajoittaa todellista sosiologista monimuotoisuutta, jos se johtaa haastavan kriittisen keskustelun välttämiseen tai sen epäsuoraan torumiseen. Kyseessä ei välttämättä ole joko-tai-asetelma, vaan suomalaisen sosiologian kulttuurissa saattavat yhdistyä sekä inklusiivisuus että tietty kriittisen keskustelukulttuurin ohuus. Tämä konsensushakuisuuden ja

kriittisen keskustelukulttuurin ohuuden dynamiikka on erityisen ongelmallista dekoloniaalisuuden näkökulmasta, sillä dekoloniaalisuus edellyttää perustavanlaatuisia epistemologista ja rakenteellista kritiikkiä, joka haastaa vakiintuneita tiedon tuotannon tapoja ja valtasuhteita (Patel, 2020; Burawoy, 2021). Jos akateemisessa kulttuurissa vierastetaan kitkaa ja erimielisyyttä, juuri dekoloniaalisen kritiikin kaltaiset transformatiivisuutta tavoittelevat lähestymistavat voivat jäädä marginaaliin tai sulautua osaksi valtavirtaa tavalla, joka vesittää niiden kriittisen potentiaalin.

Opettajien autonomia kurssisisältöjen suunnittelussa muodostaa kiinnostavan ulottuvuuden pohdittaessa suomalaisen sosiologian moniäänisyyttä ja dekoloniaalisten näkökulmien integrointia. Myös tässä heijastuvat samat jännitteet, jotka näkyvät laajemmin tieteenalan keskustelukulttuurissa.

[...] yliopistossa halutaan varmaan olla semmoisia professioammattaita, ja jotenkin ei saisi olla mitään semmosta ulkoista tahoa, joka sanelee meille sen miten pitäisi toimia, vaan se on selvästi semmoinen vahva identiteetti, että meidän ollaan jotenkin erityisasiantuntijoita, jotka tietävät itse parhaiten miten tää tehdään. (Opettaja 5)

Opettaja 5 huomio yliopisto-opettajien ammatti-identiteetistä on erityisen kiinnosta, sillä se ilmentää vahvaa akateemista autonomiaa, joka yhtäältä suojaa akateemista vapautta, mutta toisaalta voi myös toimia esteenä kollektiivisille muutospyrkimyksille. Autonomian korostaminen ja ulkoisen ohjauksen vastustaminen muodostavat tietynlaisen suojavyöhykkeen, joka voi sekä mahdollistaa innovatiivisia opetuskäytäntöjä että suojella vakiintuneita, mahdollisesti ongelmallisia lähestymistapoja kritiikiltä.

Opettaja 5 näkemys opettajan autonomiasta ei ole yksittäinen mielipide aineistossani, vaan heijastaa laajempaa sosiologian akateemisen kulttuurin piirrettä, joka toistuu aineistossani useiden opettajien näkemyksissä. Tämä vahva autonomian arvostaminen vaikuttaa aineistoni perusteella olevan keskeinen elementti suomalaisen yliopistoyhteisön itseymmärryksessä ja toimintatavoissa. Samalla opettajat kuitenkin tunnistavat tarpeen tasapainottaa yksilöllistä autonomiaa kollektiivisella vastuulla tieteenalan kehittämisestä ja kriittisestä itsearvioinnista. Opettaja 1 näkemyksessä tulevat esiin ne konkreettiset mekanismit, joilla haastattelemiani opettajat ovat kertoneet toteuttaneensa tätä tasapainottelua käytännössä:

Tiettyyn rajaan asti mä ajattelin, että on tärkeää, että meillä on niinku semmoista, että opettajilla on se autonomia omassa opetuksensa [...] me ollaan käyty sitten sen opetussuunnitelmatyön kohdalla tavallaan sellaista yhteiskeskustelua myöskin siitä, että minkälaista sosiologiaa me opetetaan [...] meillä on myöskin niinku velvollisuus tähän tieteenalan itsekriittiseen tehtävään, että että meidän täytyy niinku muistaa nämä asiat silloin kun me tehdään sitä omaa opetustamme, että me ei voida tehdä vaan niin, että kaikki tutkimus käsittelee suomalaista yhteiskuntaa esimerkiksi jostain tosi kapeasta näkökulmasta [...] ja sittenhän me katsotaan esimerkiksi kirjapaketit, että me katsotaan aina yksi, että sitten on hyvä kun ihmiset voi siinä niinku muistuttaa, että hei, että itse asiassa sopisiko tähän vaikka tän tyyppinen kirja jossa voisit käsitellä vaikka enemmän jotain dekoloniaalisesta näkökulmasta. (Opettaja 1)

Sitaatissa heijastuu se, miten edellä käsittelemäni konsensushakuisuus mahdollisesti ilmenee konkreettisesti; opettajien autonomiaa kunnioitetaan, mutta samalla pyritään kollektiiviseen vastuuseen hienovaraisten interventioiden kautta. Tässä toimintatavassa korostuu rakentava pyrkimys tasapainottaa yksilöllistä vapautta ja kollektiivista vastuuta tavalla, joka voisi mahdollistaa dekoloniaalisten näkökulmien asteittaisen integroinnin. Samalla sitaatti paljastaa myös haasteen, sillä jos dekoloniaalisten näkökulmien integrointi jää riippuvaiseksi opettajien halukkuudesta vastaanottaa kollegiaalisia ”muistutuksia”, ja jos näiden muistutusten esittämisen tapa on hyvin varovainen ja ehdollinen (”sopisiko tähän vaikka”), muutos voi jäädä hajanaiseksi ja riippuvaiseksi yksilöllisistä valinnoista. Dekoloniaalinen kritiikki edellyttäisi tutkimuskirjallisuuden mukaan perustavanlaatuisempaa ja systemaattisempaa lähestymistapaa, jossa korostuu opetussuunnitelmien uudistaminen (Au 2019; Burawoy, 2021; Alatas, 2021).

### *Suomen erityispiirteet ja suhde kansainväliseen sosiologiaan*

Suomalaisen sosiologian asema kansainvälisessä tiedemaailmassa on aineistoni perusteella varsin haasteellinen. Opettajien näkemyksistä välittyy kriittinen suhtautuminen kansainvälisen sosiologian valtasuhteisiin, joissa suomalainen tutkimus asettuu väistämättä perifeeriseen asemaan (ks. Hokka 2019, Atlbach 2004; Paasi 2005; Stolte-Heiskanen 1987). Opettajat kuvailevat tilanteita, joissa suomalaiset tutkijat törmäävät jatkuvasti paradoksaaliseen tilanteeseen, jossa jopa tieteen demokratisointia ja dekolonisaatiota koskevat keskustelut tapahtuvat usein angloamerikkalaisten mallien kautta ja näiden ehdoilla.

Pidän isona ongelmana sitä, että sitten kun me puhutaan dekolonisaatiosta niin me luetaan aina niitä kirjoja jotka on amerikkalaisilta yliopistoilta tai maksumuurien takana olevista lehdistä ja ne on usein niitä ihmisiä jotka työskentelee läntisessä yhteiskunnissa, niin kun näissä arvostetuissa yliopistoissa, että se silti se dekolonisaatiossa se iso tieteen hierarkia on niin

vaikea purkaa [...] saataisiin myös niinku niihin keskusteluihin jotain niinku sitä tiedontuotantoa, joka ei kulje aina tän ikään kuin angloamerikkalaisen keskuksen kautta ja siinä mielessä me suomalaiset tai pohjoismaisetkin ollaan vähän niinku periferiassa, että meidän tutkimustieto ei ole aina automaattisesti ikään kuin universaaliksi hyväksytty, että mehän joudutaan aina myös perustelemaan usein, että miksi tää meidän aihe olisi kenellekään kiinnostava joku pieni perifeerinen maa kun yritetään jotain julkaista. (Opettaja 1)

Mä pohdin sitä, että onko yksi sosiologian dekolonisointiin liittyvä virhe Suomessa se, että siihen liittyy joukko yksinkertaistuksia ja annetaan valmiiksi paketoituja ratkaisua jotka hyväksytään liian heppoisin perustein ja kyseenalaistamatta sitä miten tämä liittyy suomalaiseen kontekstiin... että on todella huono ratkaisu, että Suomessa dekolonisoidaan Yhdysvaltojen ja Ison-Britanian mallin mukaisesti, eikä niin, että se sopii paikalliseen kontekstiin. (Opettaja 3)

Opettajien näkemyksissä korostuu tarve kehittää paikalliseen kontekstiin sopivia lähestymistapoja sen sijaan, että kritiikittömästi omaksuttaisiin valmiita malleja dominoivista tiedekeskuksista. Erityisesti dekolonisaation kohdalla nähdään riski siitä, että Suomessa päädytään toteuttamaan dekolonisaatiota yhdysvaltalaisen ja brittiläisten mallien mukaisesti, ottamatta huomioon suomalaisen yhteiskunnan ja historian erityispiirteitä. Tämä kritiikki nostaa esiin kysymyksen siitä, voiko globaali dekolonisaatiokeskustelu itsessään olla kolonisoivaa, jos se pakottaa paikalliset kontekstit seuraamaan valtakeskusten määrittämiä kehityskulkuja (Moosavi 2020).

Patelin (2020) esittämä analyysi tiedontuotannon materiaalisista ja institutionaalisista rakenteista resonoi vahvasti opettajien kriittisten näkökulmien kanssa. Patel (2020) korostaa, että sosiologia ja yhteiskuntatieteet rakentuvat ”eron politiikassa”, joka järjestäytyy kolonialistisessa, nationalistisessa ja globaalissa geopoliittisessa kontekstissa. Tämä teoreettinen lähestymistapa heijastaa opettajien havaintoja tieteen valtahierarkioista, joissa angloamerikkalaiset instituutiot dominoivat. Tärkeää on huomio siitä, että nämä rakenteet eivät ainoastaan rajoita sosiologian kykyä käsitellä globaaleja ongelmia, vaan myös ylläpitävät ja uusintavat epätasa-arvoa tiedontuotannossa. Patelin (2020) ehdotus vaihtoehtoisten tiedon verkostojen luomisesta, jotka purkavat vallan keskittymistä globaalin pohjoisen instituutioihin, on linjassa opettajien peräänkuuluttaman paikalliseen kontekstiin sopivien lähestymistapojen kehittämisen kanssa. Molemmat näkökulmat tunnustavat tarpeen irtautua dominoivista tiedekeskuksista ja luoda vaihtoehtoisia tiedon tuottamisen tapoja, jotka paremmin vastaavat paikallisia tarpeita ja konteksteja. (Patel 2020, 373-374.)

Patelin (2020) ehdottamat vaihtoehtoiset tiedon verkostot ja paikallisen kontekstin huomioiminen kohtaavat Suomessa erityisiä haasteita, jotka liittyvät maamme omaan historiaan ja asemaan suhteessa kolonialismiin. Opettajien näkemykset valottavat näitä erityispiirteitä ja nostavat esiin kriittisiä kysymyksiä suomalaisuuden, koloniaalisuuden ja vähemmistöjen asemasta.

No siis sehän olisi kuulunut tietysti vaikuttaa, mutta se ei vaikuta valtavirtaan. [...] että kyllä mun mielestä se kysymys se jätetään jotenkin vähän, että kun ilmaa roikkumaan sitä edes niinku suostuttu ottamaan siihen sosiologian valtavirtaan, eikä ehkä edelleenkään. [...] Mä en tiedä ainakaan vielä, että olisiko semmoinen hirveän niinku johdonmukainen ja hyvä erilaisten versioiden kirjo siitä, että mitä se pohjoisen valtaaminen ja kolonialismi Suomelle merkitsee ja miten se niin kuin asettaa suomen semmoiseksi niin kuin settler colonial state- asemaan [...] ja onhan meillä on niinku suomen juutalaiset, tataarit varsinkin romanit, niin jää vähän sillä lailla niinku semmoisiksi maininnoiksi, että nykyään niitä mainintoja on paljon, mutta se ei välttämättä niinku siihen sosiologian ytimeen. (Opettaja 2)

Opettaja 2 kriittinen näkemys saamelaiskysymyksen marginalisoitumisesta suomalaisessa sosiologiassa asettuu laajempaan pohjoismaiseen kontekstiin, jota Eriksen et al. (2024) ovat kuvanneet ”muistinmenetyksenä” suhteessa kolonialistiseen historiaan. Tämä ilmenee opettajan huomiossa siitä, että saamelaiskysymyksen ”olisi kuulunut tietysti vaikuttaa, mutta se ei vaikuta valtavirtaan”. Tutkimuskirjallisuuden (Eriksen et al. 2024, 1) mukaan kyseessä ei ole satunnainen tutkimuksellinen aukko, vaan systemaattinen ilmiö, jossa saamelaiskysymyksen jääminen valtavirran sosiologian ulkopuolelle heijastaa pohjoismaista taipumusta sivuuttaa oma koloniaalinen perintönsä. Tämä sivuuttaminen näyttäytyy erityisesti puutteena teoreettisessa ymmärryksessä siitä, miten Suomen suhde pohjoisiin alueisiin asettuu kolonialismin viitekehykseen. Suomalaisen sosiologian valtavirrassa ei ole muodostunut johdonmukaista näkemystä siitä, mitä pohjoisen valtaaminen merkitsee ja miten se asemoi Suomen uudisasukaskolonialistiseksi valtioksi (settler colonial state). Tämä heijastelee Eriksenin et al. (2020) tunnistamaa laajempaa ilmiötä, jossa on luotu ja ylläpidetty harhakuvaa Pohjoismaista ”luonnollisina” ja yhtenäisinä valtioina, vaikka kyseessä ovat todellisuudessa useiden eri kansojen historialliset alueet.

Patelin (2020) ehdottamat vaihtoehtoiset tiedon verkostot kohtaavat Suomessa erityisen haasteen, sillä ennen kuin suomalainen sosiologia voi osallistua globaaliin tiedontuotannon rakenteiden dekolonisaatioon, sen tulisi konfrontoida oma koloniaalinen historiansa ja

nykyisyytensä. Tämä reflektio on välttämätöntä, sillä kuten Loftsdóttir et al. (2021) sekä Sverdljuk et al. (2021) ovat osoittaneet, pohjoismaiset valtiot eivät ainoastaan osallistuneet siirtomaiden valtaamiseen, vaan myös hyötyivät valkoiseen ylivaltaan perustuvasta rotusyrjinnästä. Suomalaisen sosiologian tilanne ilmentää monimutkaista kaksoisasemaa sen ollessa samaan aikaan sekä globaalin tiedemaailman marginalisoima (suhteessa angloamerikkalaiseen hegemoniaan) että itse toisintamassa kolonialismia sivuuttaessaan kriittisen reflektion suhteessaan saamelaisiin ja muihin vähemmistöihin. Tämä jännite edellyttää erityisen sensitiivistä lähestymistapaa dekolonisaatioon, joka huomioi Suomen ainutlaatuisen historiallisen ja geopolitiittisen aseman. Merivirran et al. (2021, 3) mukaan eurooppalaiset maat, Suomi mukaan lukien, omaksuivat, sovelsivat ja toistivat koloniaalista tietoa, vahvistaen samalla länsimaisen tietokäsityksen ja modernin ajattelun valta-asemaa.

Merkittävää on myös, että opettaja 2 laajentaa kritiikkinsä koskemaan muidenkin vähemmistöjen asemaa suomalaisessa sosiologiassa, kertoessaan, että vähemmistöt kuten Suomen juutalaiset, tataarit ja varsinkin romanit jäävät vain maininnoiksi, ilman että näitä vähemmistöjä käsitellään sosiologian ytimessä. Tässä tunnistetaan olennainen ero retorisen tunnustamisen ja todellisen episteemisen integraation välillä – vähemmistöjen mainintojen lisääntyminen ei takaa niiden näkökulmien sisällyttämistä sosiologisen tiedon tuotannon ytimeen. Saamelaisten rinnastaminen muihin vähemmistöryhmiin ei vähennä saamelaiskysymyksen erityisyyttä alkuperäiskansana, vaan pikemminkin osoittaa laajemman kaavan suomalaisen sosiologian tavassa käsitellä etnisiä ja kulttuurisia vähemmistöjä. Nämä ryhmät tunnistetaan, mutta niiden kokemukset ja tietokäsitykset eivät integroidu tieteenalan episteemiseen perustaan. Tämä heijastaa sitä samaa ”luonnollisen” ja ”yhtenäisen” valtion harhaluuloa, jota Eriksen et al. (2020, s. 3) ovat kritisoineet.

Ilmiö kytkeytyy historialliseen prosessiin, jossa Pohjoismaiden aiemmin tunnustettu monimuotoisuus korvattiin kulttuurisen yhtenäisyyden myytillä. Tämä myytti ei syntynyt sattumalta, vaan kehitettiin tietoisesti palvelemaan modernin valtion vallankäyttöä ja resurssien hallintaa. Monimuotoisuus määriteltiin yhteiskunnalliseksi uhaksi, jota vastaan kehitettiin assimilaatiopolitiikkoja. Vähemmistöjen ”maininnoiksi jääminen” ei siis ole vain sattumanvaraista huomiotta jättämistä, vaan heijastaa tätä historiallista prosessia, jossa tietyt ryhmät on systemaattisesti määritelty poikkeamiksi kansallisesta normista. (Keskinen et al., 2019.)

Akateemisissa diskursseissa yleistynyt vähemmistöjen sisällyttäminen toimii usein pintapuolisena eleenä, joka ei johda syvempään epistemologiseen muutokseen. Tällainen näennäinen inklusio voi paradoksaalisesti legitimoida ja vahvistaa vallitsevia valtarakenteita luomalla illuusion monimuotoisuudesta. Vähemmistöjen näkökulmat tunnustetaan tällöin ainoastaan suhteessa enemmistön määrittelemiin kategorioihin, ei itsenäisinä episteemisinä lähtökohtina. Tämä ilmiö resonoi Merivirran et al. (2021, 3) analyysin kanssa siitä, miten eurooppalaiset maat ovat omaksuneet ja toistaneet koloniaalista tietoa jopa pyrkiessään dekolonisaatioon, mikä vahvistaa länsimaisen tietokäsityksen valta-asemaa myös paikallisessa kontekstissa.

## 8 Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisiä johtopäätöksiä sosiologian opettajien dekoloniaalisuutta koskevasta ymmärryksestä ja sen soveltamisesta suomalaisessa sosiologian opetuksessa. Aineistoni, joka koostuu haastatteluista sosiologian opettajien kanssa, on tarjonnut arvokasta tietoa siitä, miten nämä akateemiset toimijat ymmärtävät ja käytännössä soveltavat dekoloniaalisia lähestymistapoja omassa opetustyössään. Erityisesti keskiössä ovat olleet kysymykset siitä, kuinka opettajat ymmärtävät dekoloniaaliset lähestymistavat, kuinka he sisällyttävät dekoloniaalisia lähestymistapoja osaksi opetustaan ja millaisia haasteita he kohtaavat tätä tehdessään. Tarkastelen myös, minkälaisia omaleimaisia piirteitä suomalaisessa sosiologiassa on tunnistettavissa dekoloniaalisten näkökulmien tulkintaan ja soveltamiseen.

Tutkimuskysymysteni kautta pyrin hahmottamaan melko kokonaisvaltaisen kuvan dekoloniaalisuuden asemoitumisesta suomalaisessa sosiologian opetuksessa ja tuomaan esiin mahdollisia jännitteitä tai haasteita, joita opettajat kokevat työssään. Tämän tarkastelun myötä tavoitteeni on lisätä ymmärrystä siitä, kuinka suomalainen sosiologia suhteutuu globaaleihin dekoloniaalisuuden keskusteluihin ja kuinka nämä keskustelut ilmenevät suomalaisessa akateemisessa kentässä.

### 8.1 Lähtökohdat ja ymmärrys

Aineistoni valottaa suomalaisten sosiologian opettajien ymmärrystä post- ja dekoloniaalisista lähestymistavoista ja niiden merkityksistä tieteenalalle. Merkittävä havainto koskee teorioiden ajallista leviämistä suomalaisessa akateemisessa maailmassa, jossa näkyy se, miten post- ja dekoloniaaliset teoriat ovat rantautuneet Suomeen vaihteittain 1990-luvulta 2010-luvulle. Tutkielmassani tarkastelen erityisesti sosiologian dekolonisaatiota, mutta on huomionarvoista, että vaikka post- ja dekoloniaalisten lähestymistapojen välillä on merkittäviä teoreettisia ja historiallisia eroja, niiden määrittelemisessä opettajat käyttävät niitä usein rinnakkain tai toisiaan täydentävinä näkökulmina, kuten myös tutkimuskirjallisuudessa ilmenee (Mignolo 2007, 2011; Quijano 2000; Go 2015, 19-20). Tämä heijastaa näiden kriittisten virtausten käsitteellistä päällekkäisyyttä sosiologian opettajien ajattelussa ja pedagogisissa ratkaisuissa.

Tärkeänä piirteenä näyttäytyy näiden teorioiden monitieteinen kulkureitti, jossa ne ovat tyypillisesti löytäneet tiensä sosiologiaan kulttuurintutkimuksen ja sukupuolen tutkimuksen välityksellä. Tämä vahvistaa aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan humanistiset tieteet ovat olleet avoimempia postkoloniaalisille kysymyksille, kun taas sosiologia on osoittanut huomattavasti suurempaa varovaisuutta ja vastustusta. Aineistosta käy ilmi, että post- ja dekoloniaalisen ajattelun tuominen sosiologian kentälle on edellyttänyt aktiivisia ponnisteluja ja tietoista toimintaa, joka on osoitettu myös tutkimuskirjallisuudessa. (Young 2001; McLennan 2013; Go 2013; Bhambra 2007.)

Sosiologian opettajien suhtautumistavat post- ja dekoloniaalisiin näkökulmiin muodostavat monipuolisen kirjon. Osalle opettajista kohtaaminen näiden teorioiden kanssa on ollut perustavanlaatuinen epistemologinen murros, joka on keskeisesti muovannut heidän akateemisen identiteettinsä ja tutkimuksellisen lähestymistapansa. Toisille post- ja dekoloniaaliset näkökulmat näyttäytyvät käytännöllisempinä työkaluina, jotka rikastavat sosiologista analyysiä ilman, että heillä näyttäisi olevan syvällistä henkilökohtaista sitoutumista dekoloniaalisiin näkökulmiin. Aineistossa esiintyy myös kriittisempiä näkemyksiä, joissa dekoloniaalisuuden poliittinen ulottuvuus nähdään mahdollisesti ongelmallisena suhteessa akateemisen tutkimuksen perinteisiin.

Aineistosta voidaan jäsentää kolme keskeistä ulottuvuutta dekoloniaalisten lähestymistapojen ymmärtämisessä. Ensimmäinen ulottuvuus korostaa eurosentrismin kritiikkiä ja sosiologisen tiedon paikantuneisuuden tunnistamista. Opettajat refleктоivat, miten eurooppakeskeiset näkökulmat ovat määrittäneet maailman hahmottamista ja miten tämän näkökulman rajallisuuden tunnistaminen on välttämätöntä (Wallerstein 1997; Bhambra 2007; Santos 2014). Tämä kritiikki kyseenalaistaa vakiintuneita näkemyksiä tiedon universaalisuudesta ja paljastaa sen paikallisuuden, jossa esimerkiksi moderni yhteiskuntatiede on rakennettu tiettyjen historiallisten, kulttuuristen ja poliittisten olosuhteiden vallitessa. Opettajien puheessa korostuu erityisesti tarve tiedostaa länsimaisen ”katseen” rajat ja kyky nähdä akateemisen diskurssin taustalla vaikuttavat valtarakenteet, jotka ovat muovanneet sekä sitä, mitä pidetään tutkimisen arvoisena, että sitä, millaisia johtopäätöksiä sosiologisessa tutkimuksessa on perinteisesti pidetty legitiimeinä.

Toisena ulottuvuutena nousee esiin tietämisen tapojen moninaisuuden arvostaminen. Opettajat korostavat, että dekoloniaaliset lähestymistavat mahdollistavat siirtymisen pelkästä

länsimaisesta rationaalisesta traditiosta kohti moniulotteisempaa ymmärrystä, joka sisältää myös kokemukselliset, aistilliset ja hengelliset tietämisen tavat. Tämä perspektiivi kytkeytyy esimerkiksi alkuperäiskansojen epistemologioihin (Smith 2012) ja Quijanon (1989) analyysiin tiedon ja koloniaalisen vallan yhteenkietoutumisesta.

Kolmas ulottuvuus keskittyy dekoloniaalisen muutoksen konkreettisiin ulottuvuuksiin opetuksessa ja tutkimuksessa. Opettajat kuvaavat dekoloniaalisuutta aktiivisena toimintana, joka muuttaa sekä opetuksen sisältöjä että sen metodologisia lähestymistapoja. Dekoloniaaliseen tutkimukseen liitetään tietynlainen kaksoistehtävä, jossa yhtäältä analysoidaan sorron muotoja, toisaalta tarjotaan visioita ja työkaluja muutoksen toteuttamiseksi (Mignolo & Walsh 2018). Aineistossa korostuu näkemys, ettei dekoloniaalisuus voi jäädä vain teoreettiseksi kehykseksi, vaan sen tulee muuntua käytännön pedagogisiksi ratkaisuiksi, jotka kyseenalaistavat perinteisiä opetussisältöjä ja -menetelmiä. Dekoloniaalisuuden kaksoistehtävässä näkyy myös sosiologian opettajien tiedostama eettinen vastuu, jossa tieteenalan tulee sekä paljastaa rakenteellista epäoikeudenmukaisuutta että aktiivisesti osallistua vaihtoehtoisten tulevaisuuksien rakentamiseen.

Erityisen merkityksellisenä havaintona aineistosta nousee näkemys, jossa monet opettajat tulkitsevat dekoloniaalisen kritiikin sisäiseksi osaksi sosiologian itsereflektiivistä tehtävää. Tämä tulkinta voi mahdollisesti asemoida dekoloniaalisuuden olennaiseksi osaksi sosiologian kehitystä, eikä pelkästään ulkoa tulevaksi kritiikiksi. Aineistosta nousee kuitenkin esiin merkittäviä jännitteitä, jotka liittyvät erityisesti opettajien henkilökohtaisen suhtautumisen ja tietoisuuden vaihteluihin. Nämä jännitteet muovaavat konkreettisesti sitä, miten dekoloniaalisia lähestymistapoja käytännössä sovelletaan opetuksessa ja tutkimuksessa. Opettajien henkilökohtainen sitoutumisen aste dekoloniaalisiin teorioihin vaikuttaa siihen, nähdäänkö ne fundamentaalina muutoksen vaatimuksina vai pragmaattisina työkaluina tieteenalan monipuolistamiseksi.

Kokonaisuutena aineisto osoittaa, että sosiologian opettajien ymmärrys dekoloniaalisista lähestymistavoista on monitasoinen ja refleksiivinen. Aineistosta välittyy se, että opettajien ymmärryksessä dekoloniaalisuudessa on kyse laajemmasta episteemisestä murroksesta, jossa tarkastellaan kriittisesti tiedon tuottamisen premissejä, institutionaalisia käytäntöjä ja sosiologian tutkimuskohteen ymmärtämisen tapoja. Dekoloniaalisuus ei näyntyä vain sisältöjen tai metodien uudistamisena, vaan potentiaalisesti koko tieteenalan perustavien

oletusten transformaationa, mikä resonoi vahvasti dekoloniaalisen teorian ydinkäsitysten kanssa. (Quijano 1989; Mignolo 2011; Burawoy 2021; Patel 2023.)

## **8.2 Dekoloniaalisten lähestymistapojen käytännön toteutus ja siihen liittyvät haasteet**

Luvussa 6 käsittelin sosiologian opettajien tapoja soveltaa dekoloniaalisia menetelmiä ja näkökulmia opetustyössään sekä niitä moninaisia haasteita, joita he kohtaavat pyrkiessään integroimaan näitä lähestymistapoja opetukseensa. Analyysi paljastaa sekä pedagogisten orientaatioiden kirjon että ne käytännön ja epistemologiset esteet, jotka vaikeuttavat dekoloniaalisten näkökulmien täysimittaista omaksumista.

Aineistosta piirtyy selkeä jatkumo opettajien pedagogisissa lähestymistavoissa. Toisessa ääripäässä ovat refleksiiviset ja konstruktivistiset lähestymistavat, joissa korostuu avoimuus ja opiskelijoiden oma pohdinta ilman vahvaa opettajan suunnasta tulevaa normatiivista kehystä. Tällaista lähestymistapaa edustavat erityisesti opettajat 4 ja 5, joiden pedagogiikassa tietoa tarkastellaan prosessina ja oppiminen tapahtuu kriittisen ajattelun kautta. Persellin et al. (2008) tutkimuksessa on tunnistettu vastaava sosiologian opetusperiaate, jossa korostetaan opiskelijoiden kriittisen ajattelun kehittämistä valmiiden totuuksien välittämisen sijaan.

Jatkumon toisessa päässä ovat emansipatoriseen ja kriittiseen pedagogiikkaan sitoutuneet opettajat, erityisesti opettajat 1, 2, 6 ja 7. Heidän lähestymistavassaan korostuu eksplisiittinen pyrkimys yhteiskunnalliseen muutokseen ja valtasuhteiden kyseenalaistamiseen. Tämä lähestymistapa kytkeytyy opettajien kertomuksissa vahvasti Freiren ja bell hooksin vapauttavan kasvatuksen perinteeseen, jossa opetuksen tavoitteena nähdään opiskelijoiden voimaannuttaminen kriittisen tiedon rakentamiseen ja yhteiskunnallisten valtasuhteiden ymmärtämiseen. Honkan (2018) tutkimuksessa tämä on tunnistettu emansipatoriseksi diskurssiksi, jossa sosiologian legitimitetti määrittyy sen kyvystä paljastaa ja purkaa yhteiskunnallisia eriarvoisuuksia.

Nämä erilaiset pedagogiset orientaatiot vaikuttavat merkittävästi siihen, miten opettajat lähestyvät dekolonisaatiota opetuksessaan. Refleksiivisemmät lähestymistavat näyttävät käsittelevän dekoloniaalisia teorioita yhtenä näkökulmana muiden joukossa, kun taas emansipatorisesti orientoituneet opettajat näkevät dekolonisaation läpileikkaavana

periaatteena, joka uudelleensuuntaa koko opetuksen sisällön ja metodologian. Tämä jännite paljastaa, että kyse ei ole vain pedagogisista valinnoista, vaan myös perustavanlaatuisista eroista siinä, miten opettajat ymmärtävät sosiologisen tiedon luonteen ja tarkoituksen. Seuraavaksi käyn läpi niitä haasteita, joita opettajat ovat tunnistaneeet.

### *Kielelliset rajoitteet*

Erityisesti kielelliset rajoitteet nousevat merkittäväksi haasteeksi dekoloniaalisten näkökulmien sisällyttämisessä opetukseen, sillä englannin kielen dominanssi akateemisessa maailmassa marginalisoi muilla kielillä tuotettua tutkimusta. Moosavin (2023) mukaan tämä kielellinen epätasa-arvo estää globaalien etelän ajattelijoiden teorioiden integroitumisen opetukseen ja kansainväliseen tiedontuotantoon. Aineistossa opettajat kertovat konkreettisesta ongelmasta, jonka he kohtaavat opetustyössään, jossa he eivät voi sisällyttää esimerkiksi espanjan- tai portugalinkielisiä tekstejä kurssimateriaaleiksi, koska opiskelijoiden ei voida olettaa hallitsevan näitä kieliä. Useimmat opettajat kertovat, etteivät itsekään pysty hedelmällisesti hyödyntämään muilla kuin englannin kielellä julkaistua tutkimuskirjallisuutta. Nämä kielelliset rajoitteet johtavat tilanteeseen, jossa globaalien etelän näkökulmia käsitellään pääasiassa englanninkielisten julkaisujen kautta, mikä väistämättä kaventaa käytettävissä olevien lähteiden ja näkökulmien kirjoa.

### *Paikallisen ja globaalien näkökulmien välinen jännite*

Sosiologian opetuksessa keskeinen jännite muodostuu paikallisen kansallisen kontekstin ja globaalien näkökulmien välille. Tämä heijastaa Khoon (2021) tunnistamaa metodologista nationalismia, jossa kansallisvaltio toimii itsestään selvänä analyysiyksikkönä. Yliopisto-opettajat kokevat tämän jännitteen välittömästi pedagogisissa valinnoissaan. Toisaalta he haluavat opettaa suomalaisesta yhteiskunnasta, mikä nähdään sosiologian perustehtävänä, mutta samalla tämä paikallisuuden korostus saattaa marginalisoida globaalien etelän tutkimusnäkökulmia.

Khoon (2021) mukaan metodologinen nationalismi rajaa sosiologista tarkastelua tavalla, joka estää näkemästä ylirajaisia yhteiskunnallisia prosesseja ja globaaleja valtajärjestelmiä. Tämä on erityisen ongelmallista dekoloniaalisuuden näkökulmasta, sillä eristäytyneitä kansallista näkökulmaa painottaessaan opettajat tulevat paradoksaalisesti uusintaneeksi koloniaalisia

tiedontuotannon rakenteita. Vaikka opettajat perustelevat globaalin etelän kirjallisuuden vähäisyyttä käytännöllisillä syillä, tämä lähestymistapa heijastaa syvempää epistemologista rajausta.

Paikallisen kontekstin korostaminen hämärtää sen, että Patelin (2020) huomion mukaisesti myös suomalainen yhteiskunta sisältää globaaleja asetelmia ja valtasuhteita. Metodologinen nationalismi kaventaa mahdollisuuksia ymmärtää eriarvoisuuksien yllirajaisia rakenteita, jolloin näennäisesti neutraali ”suomalaisen yhteiskunnan” tarkastelunäkökulma heijastaa väistämättä laajempia episteemisiä ja geopolitiittisia positioita. Paradoksaalisesti juuri pyrkimys pitäytyä ”paikallisessa” kontekstissa voi vahvistaa koloniaalista tiedontuotantoa, sillä se eristää suomalaisen yhteiskunnan globaaleista valtasuhteista ja niiden historiallisista vaikutuksista.

Dekoloniaalinen tarkastelu voisi mielestäni mahdollistaa myös kolmannen tien näiden näkökulmien välille. Tällöin paikallisia ja institutionaalisia käytäntöjä ja mekanismeja voidaan analysoida kriittisesti niin, että tunnistetaan, miten marginalisointia uusinnetaan tai puretaan konkreettisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tämä lähestymistapa, jota myös tämä tutkimukseni edustaa, ei tällöin jää kiinni Khoon (2021) näkemyksessä esiintyvään dikotomiaan yllirajaisen ja kansallisen välillä, vaan pureutuu myös niihin prosesseihin, joiden kautta koloniaalista perintöä ylläpidetään tai haastetaan. Opettajien pedagogisessa ajattelussa kohdataan näin epistemologinen haaste; miten opettaa sosiologiaa tavalla, joka tunnistaa paikalliset erityispiirteet mutta ei kuitenkaan vahvista Khoon (2021) tunnistamaa metodologista nationalismia, joka sokeutuu yllirajaisille valtasuhteille ja koloniaalisuuden vaikutuksille. Tämä haaste konkretisoituu aineistoni perusteella opetuksen sisältövalinnoissa ja tavoissa, joilla globaalin etelän tutkijoiden näkemyksiä joko integroidaan tai marginalisoidaan kurssisisällöissä.

### *Akateemiset käytännöt ja asenteet*

Dekolonisaation haasteeksi osoittautuvat aineistoni perusteella myös akateemiset käytännöt ja asenteet, jotka ylläpitävät eurosentrisiä tiedontuotannon tapoja (Au 2019). Aineistossa kritisoidaan haluttomuutta tutustua vakiintuneen kaanonin ulkopuolisiin tutkimuksiin, mikä heijastaa laajempaa sokeutta vallan käytännöille akateemisessa työssä. Yksi haastateltavista kuvaa tätä ilmiötä ”ignoranssiksi”, jossa sosiologian akateeminen yhteisö ei aktiivisesti pyri laajentamaan näköalojaan tieteenalan totutun kaanonin ulkopuolelle. Kyse ei ole pelkästään

passiivisesta tietämättömyydestä, vaan myös aktiivisesta mukavuudenhalusta, jossa pitäydytään tutuissa ja ”ilmeisimmissä” lähteissä, ilman että kyseenalaistettaisiin miksi samat teoreetikot ja teokset toistuvat opetuksessa sukupolvesta toiseen. Tämä haastateltavan tunnistama sokeuden ja mukavuudenhalun dynamiikka on erityisen merkittävä, sillä se osoittaa, ettei kyse ole vain rakenteellisista rajoitteista vaan myös akateemisen yhteisön sisäisistä asenteista ja käytännöistä. Sokeuden ja mukavuudenhalun lisäksi on huomioitava tiedekentän rakenteelliset paineet, kuten uusliberaali hallinta, lisääntyvä hallinnollinen työ, kilpailu sekä rahoitusrakenteet, jotka myös vaikuttavat siihen, ettei opettajilla välttämättä ole aikaa, voimia tai resursseja perehtyä uusiin näkökulmiin pelkän päivittäisestä työstä selviämisen ohella (Hokka 2019). Aineistossa tuodaankin esiin sitä, miten dekoloniaalisten näkökulmien sisällyttäminen vaatii erityistä vaivannäköä ja ponnistelua, minkä puute näyttäytyy yhtenä keskeisistä esteistä teorioiden laajemmalle leviämislle.

Tutkimukseni osoittaa, että dekoloniaalisten näkökulmien soveltamisessa sosiologian opetuksessa esiintyy selkeä jatkumo eri pedagogisten orientaatioiden välillä. Analyysini paljastaa merkittäviä haasteita, kuten englannin kielen hegemonisen aseman, joka marginalisoi muilla kielillä tuotettua tutkimusta, sekä metodologisen nationalismin, jossa kansallisvaltio toimii itsestään selvänä analyysiyksikkönä rajoittaen yllirajaisten valtasuhteiden tarkastelua.

Tutkimukseni osoittaa myös akateemisten käytäntöjen ja asenteiden ylläpitävän eurosentrisiä tiedontuotannon tapoja, jossa vakiintuneen kaanonin ulkopuolisten lähteiden hyödyntäminen vaatii erityistä ponnistelua. Tämä "ignoranssi" ei ole vain passiivista tietämättömyyttä vaan aktiivista mukavuudenhalua, jossa pitäydytään tutuissa lähteissä kyseenalaistamatta niiden valta-asemaa. Havaintoni vahvistavat aiemman tutkimuksen tunnistamia sosiologian opetuksen dekolonisaation haasteita (Moosavi 2023; Khoo 2021; Patel 2020; Au 2019), mutta tuovat aineiston perusteella esiin myös, ettei dekolonisaatiossa ole kyse pelkästään pedagogisista valinnoista vaan syvemmistä eroista sosiologisen tiedon luonteen ja tarkoituksen ymmärtämisessä.

### **8.3 Suomalaisen sosiologian erityispiirteet**

Suomalaisen sosiologian kenttä näyttäytyy tutkimukseni valossa moniulotteisena ja jännitteisten dynamiikkojen muovaamana. Yhtäältä sosiologian kentällä vallitsee pluralistinen ja moniääninen ilmapiiri, jossa erilaiset tutkimussuuntaukset, metodologiset lähestymistavat ja teoreettiset viitekehykset voivat elää rinnakkain. Sosiologia osallistuu aktiivisesti

yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimii yhteiskunnan muuttamisen työkaluna (Virtanen 2021, 303). Tämä koettu moniäänisyys ja yhteiskunnalliseen keskusteluun ja muutostyöhön osallistuminen muodostaa hedelmällisen maaperän myös dekoloniaalisten näkökulmien integroinnille. Kuitenkin aineistoni perusteella tämän rinnalla ilmenee myös akateemista kriittisen keskustelukulttuurin ohuutena ja konsensushakuisuutena, joka näyttäytyy konfrontaation välttämisenä, sovinnollisena tutkimuksellisenä rinnakkainelona ja erimielisyyksien hienovaraisena ohittamisena akateemisissa keskusteluissa. Tämä voi siis myös rajoittaa todellista episteemistä monimuotoisuutta ja dekoloniaalisten lähestymistapojen transformatiivista potentiaalia.

Opettajien vahva autonomia kurssisisältöjen suunnittelussa ilmentää suomalaisen akateemisen kulttuurin erityispiirteitä, jossa yksilöllinen vapaus ja asiantuntijuus korostuvat. Suurin osa haastattelemistani opettajista pitää tätä autonomiaa tärkeänä, mutta se voi samalla hidastaa systemaattisten muutosten toteuttamista, sillä ilman systeemistä painetta dekoloniaalisten näkökulmien integrointi jää helposti riippuvaiseksi yksittäisten opettajien valinnoista ja kiinnostuksesta. Tämä on ongelmallista, sillä tutkimuskirjallisuuden mukaan dekolonialisointi nimenomaan edellyttää rakeenteellista ja epistemologista kritiikkiä, jonka tarkoituksena on haastaa vakiintuneita tiedon tuotannon tapoja ja valtasuhteita (Patel 2020; Burawoy 2021).

Suomalaisen sosiologian kansainvälinen asema tuo mukanaan erityisen haasteen dekolonisaatiolle. Suomalaiset tutkijat kohtaavat paradoksaalisen tilanteen, jossa myös dekolonisaatiota koskevat keskustelut tapahtuvat angloamerikkalaisten mallien kautta ja näiden ehdoilla, koska Suomi kuuluu tieteen kansainvälisen tieteen periferiaan (ks. Hokka 2019; Atlbach; Paasi 2005; Stolte-Heiskanen 1987). Tämä riski on erityisen suuri, jos dekolonisaatiota toteutetaan kritiikittömästi omaksumalla valmiita malleja dominoivista tiedekeskuksista huomioimatta suomalaisen yhteiskunnan ja historian erityispiirteitä.

Erytisen merkittävänä haasteena näyttäytyy Suomen oman koloniaalisen historian ja nykyisyyden reflektointi, joka on jäänyt sosiologian valtavirrassa puutteelliseksi. Saamelaiskysymyksen ja muiden vähemmistöjen marginalisoituminen sosiologisessa tutkimuksessa ilmentää laajempaa ilmiötä, jossa Pohjoismaiden koloniaalinen perintö on systemaattisesti sivuutettu. Tämä sivuuttaminen näkyy erityisesti puutteena teoreettisessa ymmärryksessä siitä, miten Suomen suhde pohjoisiin alueisiin ja vähemmistöihinsä asettuu kolonialismin viitekehykseen. (Eriksen et al. 2020; Keskinen et al. 2019; Merivirta et al. 2021.)

Tutkimukseni osoittaa, että suomalaisen sosiologian dekolonisaatio edellyttää monimutkaista tasapainoilua näiden erilaisten jännitteiden välillä. Se vaatii paitsi kriittistä reflektiota suhteessa kansainvälisiin valtahierarkioihin myös Suomen oman koloniaalisen historian ja nykyisyyden avointa kohtaamista. Moniäänisyyden ja autonomian arvot voivat tukea dekolonisaatiota, mutta samalla tarvitaan vahvempaa kriittistä keskustelukulttuuria ja systemaattisempia muutoksia opetussuunnitelmiin, jotta dekoloniaalisten näkökulmien transformatiivinen potentiaali voisi toteutua täysimääräisesti. Tällainen tasapainoilu edellyttää jatkuvaa kriittistä reflektiota ja avoimuutta uudelleenarvioida vakiintuneita käytäntöjä ja teoreettisia lähtökohtia suomalaisessa sosiologiassa.

#### **8.4 Yhteenveto ja jatkotutkimus**

Aineistooni pohjautuva analyysini osoittaa, että dekoloniaalisten näkökulmien tuominen suomalaiseen sosiologian opetukseen näyttäytyy sekä tieteenalaa rikastuttavana mahdollisuutena että monitahoisena haasteena. Opettajien suhtautumisessa ilmenee selkeä jatkumo. Toisessa päässä dekolonisaatio merkitsee syvällistä epistemologista murrosta ja opetuksen kokonaisvaltaista uudelleensuuntaamista, toisessa päässä se toimii pragmaattisena työkaluna vallitsevien näkökulmien täydentämisessä. Yhdistävänä tekijänä on eurosentrisen kaanonin kriittinen tarkastelu ja pyrkimys laajentaa tiedon tuottamisen tapoja.

Käytännön toteutuksen merkittävimmät esteet muodostuvat kolmella tasolla: englannin kielen dominanssi rajaa pois muilla kielillä julkaistut globaalin etelän teokset; yliopisto-opettajat tasapainottelevat suomalaisen yhteiskunnan opetuksen ja globaalin etelän näkökulmien huomioimisen välillä; ja akateemiset käytännöt ylläpitävät eurosentrisiä lähestymistapoja. Haasteita syventävät suomalaisen sosiologian erityispiirteet. Pluralistinen kenttä arvostaa moniäänisyyttä, mutta konsensushakuinen keskustelukulttuuri voi laimentaa kriittisiä avauksia. Lisäksi opettajien laaja autonomia opetuksen sisältöjen suunnittelussa mahdollistaa opetuksen moninaistamisen, mutta jättää systemaattiset muutokset yksittäisten toimijoiden varaan. Erityisen ongelmalliseksi muodostuu Suomen kaksoisasema tieteen periferiassa (Hokka 2019, Atlbach 2004; Paasi 2005; Stolte-Heiskanen 1987) ja samanaikaisesti oman kolonialistisen historiansa puutteellisessa reflektoinnissa (Eriksen et al. 2020; Keskinen et al. 2019; Merivirta et al. 2021). Dekolonisaatiokeskustelutkin kulkevat usein angloamerikkalaisten mallien kautta,

mikä voi häivyttää saamelaiskysymyksen ja muiden vähemmistöjen marginalisoitumisen sosiologisessa tutkimuksessa. Dekolonisaation edistäminen edellyttääkin sekä pedagogisia innovaatioita että rakenteellisia muutoksia, kuten kriittisen keskustelukulttuurin vahvistamista, kielellisen moninaisuuden tukemista ja kollektiivista painetta opetussuunnitelmien uudistamiseksi (Alatas 2021; Au 2019; Go 20203; Patel 2020; Khoo 2021; Ehrmann 2022).

Fokukseni tässä tutkielmassani olivat sosiologian opettajien näkemykset ja kokemukset, eikä laajempi institutionaalinen tai oppiaineen tasolla tapahtuva systemaattinen muutos ulottunut tarkasteluuni. Jatkotutkimuksen kannalta olisi erityisen merkityksellistä tarkastella dekolonisaation mahdollisuuksia myös oppiaineen ja instituutioiden tasolla. Rakenteellisten muutosten tutkiminen on keskeistä, sillä juuri opetuksen ja instituutioiden kautta teoreettiset muutokset muuttuvat eläväksi käytännöksi (Patel 2020; Khoo 2021; Moosavi 2023). Jatkotutkimuksessa olisi tärkeää myös tarkastella sitä, miten opetussuunnitelmia voitaisiin rakenteellisesti uudistaa tavalla, joka systemaattisesti integroi dekoloniaalisia näkökulmia. Tämä edellyttäisi opetussuunnitelmien kokonaisvaltaista tarkastelua siitä näkökulmasta, miten sisällöt rakentuvat, mitkä aiheet priorisoituvat ja miten tietämisen tapoja arvotetaan. Tutkimuksen kohteena voisi olla, missä määrin ja millä tavoin sosiologian opetussuunnitelmat Suomessa nykyisellään heijastavat eurosentristä tiedontuotantoa ja miten tätä voitaisiin muuttaa.

Dekolonisaatio edellyttää tutkimuskirjallisuuden mukaan (Alatas 2021; Au 2019; Go 20203; Patel 2020; Khoo 2021; Ehrmann 2022) instituutioilta myös merkittäviä muutoksia pedagogisissa käytännöissä. Jatkotutkimuksessa voisikin tarkastella, miten opetussuunnitelmat- ja metodit voitaisiin järjestää uudelleen dekoloniaalisten periaatteiden mukaisesti. Tämä edellyttäisi mahdollisesti monitasoista tarkastelua, jossa huomioitaisiin sekä formaalit rakenteet (opetussuunnitelmat, kurssisisällöt) että informaalit käytännöt (työyhteisön normit, hiljainen tieto), sillä arvioni on, että molemmat vaikuttavat siihen, miten dekolonisaatio toteutuu käytännössä. Kokonaisuutena jatkotutkimuksen tulisi laajentaa ymmärrystä siitä, miten instituutiot voivat toimia sosiologian dekolonisaation edistäjinä ja millaisia rakenteellisia, epistemologisia ja pedagogisia muutoksia tämä edellyttää.

## Lähteet

Altbach, P. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3–25.

Amin, S. (1985). *Delinking: Towards a Polycentric World*. London: Zed Books.

Aaltola, J., & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle* (3. uud. p.). PS-kustannus.

Aidid, S. (2015). The new Somali studies. *The New Inquiry*. <https://thenewinquiry.com/the-new-somali-studies/> (viitattu 13.4.2025).

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Alatas, S. F. (2021). Deparochialising the canon: The case of sociological theory. *Historical Sociology*, 34(2), 14–18.

Alatas, S. F., & Sinha, V. (2001). Teaching classical sociological theory in Singapore: The context of Eurocentrism. *Teaching Sociology*, 29(3), 316–331.

Au, A. (2019). Abandon canon in American sociology. *Critical Sociology*, 47(4–5), 494–497.

Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: SRHE & Open University.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.

Bhambra, G. K. (2007). Sociology and postcolonialism: Another “missing” revolution? *Sociology*, 41(5), 871–884.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115–121.

Bonilla-Silva, E., & Zuberi, T. (2008). *White Logic, White Methods*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Polity.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1999). On the cunning of imperialist reason. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 41–58.

Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 69(1), 4–28.

- Burawoy, M. (2021). Decolonizing sociology: The significance of W. E. B. Du Bois. *Critical Sociology*, 47(4–5), 545–554.
- Chatterjee, P. (1993). *The Nation and Its Fragments*. Princeton University Press.
- Collins, P. H. (1986). Learning from the outsider within. *Social Problems*, 33(6), 14–32.
- Collins, P. H. (1998). *Fighting Words*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Connell, R. (1997). Why is classical theory classical? *American Journal of Sociology*, 102(6), 1511–1557.
- Connell, R. (2007). *Southern Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. (2018). *Gender, Diversity and Power: The Global Landscape*.
- Connell, R. (2019). Canons and colonies: The global trajectory of sociology. *Sociology*, 53(1), 1–15.
- Datta, A. (2012). The “other” in sociological canons. *Journal of Intercultural Studies*, 33(6), 645–662.
- Ehrmann, G. (2022). Within, beyond or against the canon. *Sociological Theory*, 40(4), 389–394.
- Eriksen, K. G., Jore, M. K., Loftsdóttir, K., Mikander, P., & Sund, L. (2024). Education and coloniality in the Nordics. *Nordisk tidsskrift*, 10(3), 1–13.
- Eriksen, K. G., & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education. *NJCIE*, 4(1), 1–9.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. (1996). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Go, J. (2013a). Introduction: Entangling postcoloniality. In: *Postcolonial Sociology*, 24, 3–31.
- Go, J. (2013b). *Postcolonial Sociology*. Emerald.
- Go, J. (2016). *Postcolonial Thought and Social Theory*. Oxford University Press.
- Go, J. (2017). *Postcolonial Thought and Social Theory* (rev. ed.). Oxford University Press.
- Go, J. (2023). Thinking against empire. *The British Journal of Sociology*, 74(2), 281–282.

- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn. *Cultural Studies*, 21(2–3), 211–223.
- Guillory, J. (1995). Canon. In: Lentricchia, F., & McLaughlin, T. (eds.) *Critical Terms for Literary Study*, 233–249.
- Heilbron, J. (2014). The social sciences as an emerging global field. *Current Sociology*, 62(5), 685–704.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu (uud. laitos)*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kariston kirjapaino.
- Hokka, J. (2018). What counts as “good sociology”? *Acta Sociologica*, 61(4), 357–371.
- Hokka, J. (2019). *Mitä on hyvä sosiologia?* Tampereen yliopisto.
- Itzigsohn, J. (2023). On decolonizing sociology. *Transilvania*, 4, 1–12.
- Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. In: Vuori, J. (ed.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*.
- Keskinen, S., Skaptadóttir, U., & Toivanen, M. (eds.) (2019). *Undoing Homogeneity in the Nordic Region*. Routledge.
- Khoo, S. (2021). On decolonial revisions of modern social theory. *Globalizations*, 18(4), 710–711.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Letourneau, C. (1881). *Sociology Based Upon Ethnography*. London: Chapman & Hall.
- Loftsdóttir, K., Eypórsdóttir, E., & Willson, M. (2021). Becoming Nordic in Brazil. *Nordic Journal of Migration Research*, 11(1), 80–94.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270.
- McLennan, G. (2013). Postcolonial critique. In: *Postcolonial Sociology*, 119–143.
- Meghji, A. (2021). *Decolonizing Sociology: An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Merivirta, R., Koivunen, L., & Särkkä, T. (2021). *Finnish Colonial Encounters*. Cham: Palgrave Macmillan.

- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of the Renaissance*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality*. Durham: Duke University Press.
- Moosavi, Leon. (2020). The decolonial bandwagon and the dangers of intellectual decolonisation. *International Review of Sociology*, 30(2), 332–354.
- Moosavi, L. (2023). Turning the decolonial gaze. *Sociology Compass*, 16(2), 137–139.
- Morris, A. D. (2015). *The Scholar Denied*. University of California Press.
- Paasi, A. (2005). Globalisation, academic capitalism, and the uneven geographies. *Environment and Planning A*, 37(5), 769–789.
- Parry, B. (2004). The institutionalization of postcolonial studies. In N. Lazarus (Ed.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies* (pp. 66–80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Patel, S. (2013). Orientalist-Eurocentric framing of sociology. *Political Power and Social Theory*, 25, 105–128.
- Patel, S. (2020). Sociology's encounter with the decolonial. *Current Sociology*, 69(3), 374–375.
- Pfeiffer, K. M., Syed, A., & Persell, C. H. (2008). How sociological leaders teach. *Teaching Sociology*, 36(2), 108–124.
- Quijano, A. (1989). Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Bonilla, H. (ed.) *Los Conquistados*.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, 1(3), 533–580.
- Quijano, A. (2007). Coloniality of power, Eurocentrism, and social classification. *Cultural Studies*, 21(2–3), 168–178.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Santos, B. d. S. (2018). *The End of the Cognitive Empire*. Duke University Press.
- Seidman, S. (2013). The colonial unconscious of classical sociology. *Political Power and Social Theory*, 24(1), 35–54.

- Shepherd, N. (2016). #RhodesMustFall. Items. SSRN. [https://items.ssrn.org/...](https://items.ssrn.org/) (viitattu 20.4.2025).
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2nd ed.). London & New York: Zed Books.
- Steinmetz, G. (2013). A child of the empire. *The British Journal of Sociology*, 64(1), 1–27.
- Steinmetz, G. (2014). The sociology of empires. *Sociology Compass*, 8(7), 607–618.
- Steinmetz, G. (2017). Sociology and colonialism. *Sociology*, 51(1), 1–19.
- Stolte-Heiskanen, V. (1987). The role of centre-periphery relations. *International Sociology*, 2(2), 189–203.
- Suny, R. G. (2001). The empire strikes out. In: *A State of Nations*, 23–66.
- Sverdljuk, J., Joranger, T. M. H., Jackson, E. K., & Kivisto, P. (2021). Introduction. In: *Nordic Whiteness and Migration to the USA*. Routledge.
- Tehrani, N. (2015). Why is my curriculum white? *The Occupied Times*. <https://theoccupiedtimes.org/?p=14056> (viitattu 20.4.2025).
- Tlostanova, M. & Mignolo, W. D. (2012). *Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (8. uud. laitos). Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (9. uud. laitos). Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- TENK (2023) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. [online]. Luettu 6.2.2025. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTKohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTKohje_2023.pdf).
- Wallace, W. L. (1994). *A Weberian Theory of Human Society*. Rutgers University Press.

- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its avatars. *New Left Review*, 226, 93–107.
- Walsh, C. E., & Mignolo, W. D. (2018). On Decoloniality.
- Warczok, T., & Beyer, S. (2021). The logic of knowledge production. *Poetics*, 87, 101531.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being. *The New Centennial Review*, 3(3).
- Young, R. (2001). *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Malden: Blackwell Publishing.
- Young, R. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, A. (2006). Decolonizing Weber. *Postcolonial Studies*, 9(1), 53–79.

## Liitteet

### Liite 1. Tutkimustiedote ja suostumuslomake

#### **Tietoa tutkimukseen ”Suomalaisen sosiologian dekolonisoinnin tilanne, haasteet ja mahdollisuudet – Sosiologian opettajien ymmärrys dekolonisaatiosta ja sen toteutuminen suomalaisessa sosiologian opetuksessa” osallistuvalla**

Sinut on kutsuttu osallistumaan tutkimukseen. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Voit keskeyttää osallistumisesi milloin tahansa tutkimuksen aikana. Jos vetäydyt tutkimuksesta, sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seurausta.

#### **Tutkimuksen kuvaus:**

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen sitä, kuinka sosiologian opetushenkilöstö suomalaisissa yliopistoissa ymmärtää dekoloniaaliset lähestymistavat ja miten he soveltavat sitä käytännön opetustyössään. Tutkin, miten opettajat määrittelevät dekoloniaalisen sosiologian, millaisia käytännön toteutustapoja he hyödyntävät opetuksessaan, sekä mitä haasteita ja mahdollisuuksia he tunnistavat tämän lähestymistavan soveltamisessa suomalaisessa akateemisessa ympäristössä. Pysin gradussani valottamaan suomalaisen sosiologian opetuksen erityispiirteitä suhteessa globaaliin dekoloniaaliseen keskusteluun ja tiedontuotannon eurosentrisyyden kritiikkiin.

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla sosiologian opettajia suomalaisissa yliopistoissa. Haastatteluaineistoa analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin menetelmin, keskittyen erityisesti dekoloniaalisuuden käsitteellistämiseen, käytännön sovelluksiin opetuksessa sekä koettuihin haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

#### **Selvitys aineiston käytöstä, tallennuksesta ja tietosuojasta:**

Tutkimuksessa henkilötietojasi käsitellään sillä perusteella, että henkilötietojen käsittely on tarpeen yleisen edun mukaisen tarkoituksen, eli tieteellisen tutkimuksen, suorittamiseksi (käsitteilyn oikeusperuste: tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi, tietosuojalain 4 §:n 3 kohta). Aineistoa käytetään tieteellisiin tarkoituksiin (kuten pro gradu -tutkielmaan, tieteellisiin artikkeleihin, väitöskirjaan tai muihin akateemisiin julkaisuihin) ja sitä käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Kerätty aineisto pseudonymisoidaan, eli siitä poistetaan suorat tunnistetiedot (nimi, yhteystiedot) ja ne korvataan koodilla. Tutkittaviin viitataan tutkimusraportissa peitenimillä tai koodeilla (esim. "Opettaja 1"). Myös muut mahdolliset epäsuorat tunnistetiedot (kuten tarkat tiedot opetettavista kurseista, erityiset tutkimusaiheet tai muut yksilöivät tiedot) muutetaan tai poistetaan tunnistamisen estämiseksi. Yliopistoja ei eritellä tai yksilöidä tutkimusraportissa, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy. Pseudonymisoinnin avainkoodi, joka mahdollistaa tietojen yhdistämisen takaisin henkilöihin, säilytetään erillään varsinaisesta tutkimusaineistosta ja siihen on pääsy vain tutkimuksen toteuttajalla. Tutkimusaineisto säilytetään salasanalla suojattuna ja se tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä. Tutkittavan yhteystiedot säilytetään erillään tutkimusaineistosta. Tietoja ei luovuteta ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämää hyvää tutkimustapaa.

Tutkimuksen vastuuhenkilö:

Mona Abdullahi  
+358505917999  
mmabdu@utu.fi

Tutkimukseen osallistuva täyttää:

- Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä.
- Olen ymmärtänyt, että voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tietoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.
- Olen ymmärtänyt yllä olevat tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

\_\_\_\_\_ (Paikka ja aika)  
\_\_\_\_\_ (Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus)  
\_\_\_\_\_ (Nimenselvennys)

## Liite 2. Haastattelukysymykset

### Dekoloniaalisuuden ymmärtäminen ja merkitys:

1. Milloin ja miten tulit ensimmäistä kertaa tietoiseksi tiedon koloniaalisten valtarakenteiden purkamisen teorioista, kuten post- ja dekolonialismista sosiologiassa?
2. Miten sinä ymmärrät dekoloniaalisuutta ja dekoloniaalisia lähestymistapoja sosiologiassa, ja mitkä ovat mielestäsi sen keskeisiä piirteitä?
3. Koetko, että dekoloniaalinen näkökulma tai yleisemmin koloniaalisen vallan kritisoimiseen ja purkamiseen liittyvät teoriat, ovat muuttaneet omaa ymmärrystäsi sosiologiasta tieteenalana? Jos kyllä, niin miten?
4. Millaisia teemoja tai ilmiöitä itse pidät tärkeinä dekoloniaalismin näkökulmasta sosiologiassa?
5. Ajatteletko, että dekolonisaatio sosiologiassa on enemmän käytännöllinen vai teoreettinen kysymys? Miksi?
6. Miten näet suomalaisen sosiologisen kentän suhtautuvan dekoloniaalisiin lähestymistapoihin?
7. Miten dekoloniaaliset lähestymistavat vaikuttavat käsitykseesi sosiologisesta tiedosta ja sen tuottamisesta?

### Taustoittavat kysymykset:

8. Kertoisitko lyhyesti akateemisesta taustastasi ja nykyisistä tehtävistäsi yliopistossa?
9. Mitkä ovat keskeisimmät sosiologiset kiinnostuksenkohteesi ja tutkimusalueesi?
10. Millaiset pedagogiset lähestymistavat tai opetusfilosofiat ohjaavat opetustyötäsi?
11. Millaiseksi koet sosiologian tieteenalan nykytilan Suomessa erityisesti metodologisten ja teoreettisten painotusten osalta? Onko tieteenalalla mielestäsi selkeitä valtavirtauksia tai marginalisoituja näkökulmia?

### Dekoloniaalisten lähestymistapojen mahdollisuudet ja haasteet:

12. Miten näet dekoloniaalisten lähestymistapojen ja perinteisempien sosiologisten teorioiden ja tutkimusperinteiden välisen suhteen? Koetko näiden välillä olevan jännitteitä, vai näetkö mahdollisuuksia niiden hedelmälliseen yhdistämiseen? Onko joitain erityisiä sosiologisia kysymyksiä tai tutkimusalueita, joissa näiden näkökulmien vuoropuhelu voisi olla erityisen hyödyllistä?
13. Mitä erityisiä mahdollisuuksia näet tiedon dekoloniaalisten lähestymistapojen tuovan suomalaiseen sosiologian opetukseen?

14. Onko eurosentrismi noussut esiin opetuksessasi tai laitoksenne keskusteluissa? Jos on, miten opiskelijat ja tiedekunta ovat suhtautuneet tähän aiheeseen? Millaisia reaktioita tai keskusteluja tämä on mahdollisesti herättänyt?
15. Koetko, että suomalaisessa kontekstissa on erityisiä haasteita tai mahdollisuuksia sosiologian tietoteoreettisten lähtökohtien monipuolistamisessa verrattuna muihin maihin Euroopassa tai laajemmin lännessä?
16. Miten suomalainen yliopistoinstituutio suhtautuu länsimaisen tiedontuotannon kritiikkiin? Näkyykö tämä esimerkiksi rahoituspäätöksissä, opetussuunnitelmissa tai rekrytoinneissa?
17. Millaiseksi koet sellaisten oppimateriaalien saatavuuden, jotka edustavat moninaisia tiedontuottamisen tapoja ja globaalin etelän näkökulmia? Onko niitä riittävästi saatavilla suomeksi tai englanniksi?
18. Koetko jonkin erityisen ryhmän tai tahon vastustavan kurssikirjallisuuden eurosentrisyyden kyseenalaistamista? Jos kyllä, mistä arvelet tämän johtuvan?
19. Miten näet Suomen historiallisen aseman osana Venäjän imperiumia ja toisaalta osallisuuden pohjoismaiseen kolonialismiin vaikuttavan sosiologiseen itseymmärrykseen? Huomioidaanko näitä näkökulmia sosiologian opetuksessa ja tulisiko näitä näkökulmia huomioida opetuksessa?
20. Millaisia käytännön esteitä voisi esiintyä kurssisisältöjen tai tutkimusmenetelmien monipuolistamisessa sosiologiassa? Olisivatko esimerkiksi kielitaito, aikapaine tai institutionaaliset rakenteet mahdollisia haasteita tässä yhteydessä?
21. Pitäisikö sosiologiassa mielestäsi olla tavoitteita eurosentrisen ja/tai koloniaalisen tiedontuotannon purkamiseksi? Mitä nämä tavoitteet voisivat olla ja miten niiden toteutumista voisi arvioida?
22. Millaista hyötyä sosiologialle voisi olla siitä, että tieteenalalla hyödynnettäisiin moninaisempia tiedon tuottamisen tapoja? Miten nämä hyödyt voisivat näkyä tutkimuksessa, opetuksessa ja yhteiskunnallisessa vaikuttavuudessa?
23. Oletko omassa tutkimus- tai opetustyössäsi pyrkinyt monipuolistamaan sosiologian tietoteoreettisia lähtökohtia tai haastamaan eurosentrisiä oletuksia? Jos kyllä, millaisia konkreettisia tavoitteita olet asettanut tälle työlle ja millä tavoin olet pyrkinyt niitä toteuttamaan?