

**Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulutuksellisen
tasa-arvon toteutumisesta peruskouluissa: Fenomenografinen
tutkimus**

Olli Mesilaakso & Ville Kuoksa

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta peruskouluissa

Tekijät: Olli Mesilaakso & Ville Kuoksa

Koulutusohjelma / oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 71 + 1 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmamme tarkastelee luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta peruskouluissa. Tutkimusaiheen valinta perustui havaintoon siitä, että luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta ei ole juurikaan tutkittu. Haluamme tuoda tällä tutkimuksella luokanopettajien äänen esille mahdollisista kehityskohteista peruskouluissa, sillä heillä on väistämättä paras näkemys siitä, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu koulujen sisällä. Tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu peruskoulussa ja miten eri taustatekijät vaikuttavat tasa-arvon toteutumiseen.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme resursseja, sosioekonomista asemaa, sukupuolta ja alueellista tasa-arvoa, jotka kaikki ovat yhteydessä koulutukselliseen tasa-arvoon. Teoriaosuudessa tarkastellaan aiempia tutkimuksia koulutuksellisesta tasa-arvosta ja käsitellään sen keskeisiä ulottuvuuksia. Tutkimusmenetelmämme edustaa fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joihin osallistui kahdeksan luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Haastatteluista saatu aineisto analysoitiin käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Saatujen tulosten perusteella resursseissa ilmenee eroja koulujen välillä

riippuen koulun maantieteellisestä sijainnista, joka on yhteydessä alueelliseen tasa-arvoon. Myös sosioekonomisen aseman merkitys korostui useimpien haastateltavien vastauksissa. Vaikka kouluissa nähtiin edelleen olevan tiettyjä sukupuolirooleihin sidoksissa olevia käytänteitä, sukupuolella ei nähty olevan suurta merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

Avainsanat: Koulutuksellinen tasa-arvo, resurssit, alueellinen tasa-arvo, sosioekonominen asema, sukupuoli, peruskoulu, luokanopettajat, fenomenografia

1. Johdanto	5
2. Tasa-arvo	7
2.1 Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki.....	9
2.2 Koulutuksellinen tasa-arvo.....	10
2.3 Koulutuksen alueellinen tasa-arvo	12
3. Tasa-arvoon vaikuttavat tekijät perusopetuksessa	13
3.1 Koulutukselliset resurssit ja resurssien muutokset	15
3.2 Sosioekonominen asema	17
3.3 Sukupuoli ja sukupuolten väliset erot.....	20
4. Tutkimuksen toteutus	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
4.2 Metodologiset lähtökohdat	24
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	25
4.4 Aineiston keruu	26
4.5 Aineiston analyysi	27
5. Tutkimustulokset	31
5.1 Luokanopettajien käytössä olevat resurssit	31
5.2 Perheiden sosioekonominen asema	39
5.3 Oppilaiden sukupuoli ja sukupuolten väliset erot.....	44
5.4 Alueelliset erot koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta.....	52
6. Luotettavuus ja eettisyys	55
7. Pohdinta	57
7.1 Tulosten yhteenveto	57
7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	59
Lähteet	64
Liite 1. Haastattelurunko	72

1. Johdanto

Suomalainen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmä on kansainvälisten vertailujen perusteella yksi maailman vakaimmista ja tasa-arvoisimmista järjestelmistä. Sen vahvuutena on laadukas varhaiskasvatus ja opetus, jotka tukevat lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti. Peruskoulujen opetuksen kulmakivenä on yhteinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014), joka lähtökohtaisesti mahdollistaa jokaiselle oppilaalle tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja heidän ammatillinen osaamisensa on kansainvälisesti vertailtuna huipputasoa. Lisäksi osaamiserot oppilaiden välillä ovat kansainvälisessä vertailussa melko pieniä, mikä viittaa systemaattiseen ja tasa-arvoiseen opetukseen koko maassa. (Bernelius & Huilla 2021, 12.)

Syksyllä 2023 julkaistut PISA-tulokset ovat entuudestaan kiihdyttäneet julkista keskustelua laskevista oppimistuloksista. Laskusuhdanne oppimistuloksissa on ollut jatkuvaa, sillä myös aiemmissa kansainvälisissä vertailuissa on ollut havaittavissa oppimistulosten systemaattista laskua. Kuten Bernelius ja Huilla (2021) ovat todenneet Valtioneuvoksen koulutuksellista tasa-arvoa koskevassa selvityksessä, erityisen huolestuttavaa yleisten oppimistulosten laskun rinnalla on tasa-arvon heikkeneminen oppimistuloksien osalta. Tasa-arvon heikentyminen oppimistulosten osalta heijastuu selvityksen mukaan oppilaiden sosioekonomisiin lähtökohtiin, ja ero sosioekonomisesti heikommista sekä paremmista lähtökohdista tulevien oppilaiden osalta on kaksinkertaistunut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. (Bernelius & Huilla 2021, 12–13; Välijärvi 2021.)

Koulutuspolitiikan keskeisenä tavoitteena, periaatteena ja yhteiskunnallisena päämääränä pidetään koulutuksellista tasa-arvoa (Kolkka & Karjalainen 2013, 50). Tasa-arvo nähdään olennaisena arvona koulutusjärjestelmässä, ja se on laajasti hyväksytty periaate hyvinvointivaltiossa. Suomi on ansainnut tunnustusta koulutusjärjestelmästä, joka perustuu kaikille tasapuolisesti tarjottavaan laadukkaaseen ja julkiseen peruskouluun. Riippumatta kotitaustastaan, kaikille lapsille ja nuorille halutaan taata yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen. (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 12.)

Tutkielmamme aiheen valinta lähti liikkeelle kiinnostuksestamme suomalaisen koulujärjestelmän nykytilaan. Suomessa koulutuksen eriytyminen ja osaamisen heikentyminen ovat nousseet yhä keskeisemmiksi kysymyksiksi, jotka herättävät laajempaa yhteiskunnallista huolta. Tämä voi vaikuttaa pitkällä aikavälillä niin yksilöiden kuin koko yhteiskunnan hyvinvointiin. Viimeisten vuonna 2023 julkaistujen PISA-tulosten jälkeen aloimme tutkimaan tarkemmin suomalaisen koulujärjestelmän historiaa ja etsimään syitä koulutuksellisen eriytymisen taustalla. Yksilöiden välinen tasa-arvo on ollut koko suomalaisen koulujärjestelmän kehitystä ohjaava teema koko peruskoulujärjestelmän olemassaolon ajan (Siekkinen 2017, 44). Ottaen huomioon koulutuksemme nykytilanteen sekä koulutuksen kasvaneen eriytymisen, on perusteltua tarkastella, miten tasa-arvo toteutuu nykyisin koulumaailmassa ja millaiset tekijät voivat vaikuttaa tasa-arvon toteutumiseen.

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite on moniulotteinen ja käsitteen tulkinnat ovat muuttuneet ajan saatossa. Jotta koulutuksellista tasa-arvoa koskeviin kysymyksiin voitaisiin vastata, on lähdettävä liikkeelle sen käsitteellisestä määrittelystä. Tasa-arvon käsite on historiallisesti tarkasteltuna sidoksissa aikaan ja paikkaan, eli se voidaan sitoa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Meriläisen (2011) mukaan koulutus voidaan laajimmillaan nähdä välineenä yhteiskunnallisen tasa-arvon saavuttamiseen, jolloin koulutuksellisen tasa-arvo näyttäytyisi vasta koulutuotosten muuttuessa ammateiksi ja yhteiskunnalliseksi asemaksi. Ei ole kuitenkaan realistista ajatella, että jokainen saavuttaisi nämä tavoitteet samanaikaisesti, vaan koulutuksellista tasa-arvoa tulisi ajatella elämänmittaisena mahdollisuuksien tasa-arvona (Siekkinen 2017, 45). Nykypäivänä monet koulutuksellista tasa-arvoa käsittelevät teoriat nojaavat perinteiseen näkemykseen mahdollisuuksien tasa-arvosta (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018). Tässä tutkielmassa tuomme esille opettajien käsityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta sekä sen toteutumisesta suhteessa rajaamiimme taustatekijöihin, joita ovat resurssit, sosioekonominen asema, sukupuoli sekä alueellinen tasa-arvo.

Koulutuksellinen tasa-arvo ja sen käytännön toteutuminen on ollut tutkimuksen kohteena etenkin perusopetuksen näkökulmasta. Tutkimukset ovat lähinnä yhteydessä sosiaaliin ja alueellisiin eriytyvyyksiin (Bernelius & Vilkama 2019; Bernelius & Huilla 2021), sekä oppimistuloksiin (KARVI 2023). Koulutuksellista tasa-arvoa on tutkittu huomattavasti vähemmän opettajien näkökulmasta. Opettajat ovat päivittäisessä työssään tekemisissä

vaihtelevien resurssien kanssa. He näkevät konkreettisesti oppilaiden välisiä eroja ja kokevat koulumaailman positiiviset sekä negatiiviset puolet. Pyrimme tässä tutkielmassa vastaamaan tähän tutkimusaukkoon sekä osallistumaan koulutuksellista tasa-arvoa koskevaan keskusteluun.

2. Tasa-arvo

Tasa-arvo on yksi modernin ajan keskeisimmistä käsitteistä, ja moni kokee eriarvoisuuden epäoikeudenmukaisena (Nousiainen 2012, 31). Kuitenkin yhteisymmärrys siitä, mikä muodostaa "oikean" tasa-arvon, on edelleen puutteellinen. Tasa-arvon käsite on tiiviisti sidoksissa historiaan ja historiallinen kehitys vaikuttaa merkittävästi sen sisältöön. Tämä historiallinen kerrostuneisuus voi tehdä tasa-arvon käsitteen hahmottamisesta haasteellista. (Pylkkänen 2012, 57; Kalalahti & Varjo 2012, 51.) Tasa-arvon keskeinen periaate on, että yksilöiden välillä ei tulisi esiintyä eriarvoista kohtelua sellaisten henkilökohtaisten erojen perusteella, joihin he eivät voi vaikuttaa. (Siekinen 2017, 46.)

Tasa-arvoajattelussa vallitsee vakiintunut kahtiajako muodollisen ja tosiasiallisen tasa-arvon välillä. Lisäksi tätä jakoa voidaan tarkastella myös mahdollisuuksien tasa-arvon ja lopputulosten tasa-arvon näkökulmista. Muodollinen tasa-arvo liittyy ihmisten tai ryhmien juridiseen asemaan, heidän oikeuksiinsa ja mahdollisuuksiinsa, jotka on kirjattu lakiin tai säännöksiin. Tosiasiallinen tasa-arvo puolestaan sisältää lopputulosten tasa-arvon käsitteen. Tässä yhteydessä lopputulosten tasa-arvo tarkoittaa ihmisten kykyä hyödyntää elämässään olevia oikeuksiaan siten, että he pystyvät saavuttamaan samanlaisia lopputuloksia esimerkiksi koulutuksen suhteen, vaikka lähtökohdat olisivatkin erilaiset. (Holli 2012, 78.)

Tasa-arvon käsitteistö on laaja ja erityisesti yhdenvertaisuuden sekä mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteet nousevat keskeiseen rooliin. Näiden termien merkitykset voivat kuitenkin vaihdella riippuen kontekstista. (Bernelius & Huilla 2021, 16.) Mahdollisuuksien tasa-arvo painottaa erityisesti yhdenvertaisten mahdollisuuksien luomista, eikä se tarkastele tasa-arvoa itsessään. Tavoitteena ei ole lopputulosten tasapuolisuus, vaan pikemminkin kaikkien yksilöiden samanlaisten valintamahdollisuuksien varmistaminen. Yksilöllä on vapaus valita,

miten hän hyödyntää näitä mahdollisuuksia omassa elämässään. (Siekkinen 2017, 46–47.) Brown (2006) kritisoi mahdollisuuksien tasa-arvoa näkökulmasta, joka korostaa mahdollisuuksien toimijalähtöisyyttä. Hänen mukaansa mahdollisuus on käsite, joka edellyttää toimijaa tarttumaan siihen hyödyntääkseen sen tarjoamia mahdollisuuksia. Kuitenkaan mahdollisuus ei ole aina taattu, koska toimijat usein kilpailevat resursseista ja asemista, joita kaikki eivät voi saavuttaa. Esimerkkinä tästä on kilpailu samasta työpaikasta, johon vain yksi hakijoista voi lopulta tulla valituksi. Tämän perusteella olisi perusteltua puhua enemmän "todennäköisyydestä" kuin "tilaisuudesta" kuvattaessa mahdollisuuksien tasa-arvoa. (Brown 2006, 66–67.) Brownin (2006) lisäksi myös Young (2011) kritisoi "mahdollisuuden" käsitettä jakamisen näkökulmasta. Hänen mukaansa on harhaanjohtavaa väittää, että joillakin ihmisillä olisi vähemmän mahdollisuuksia kuin toisilla, sillä mahdollisuudet eivät ole jaettavissa hyödykkeinä. Jaettavat hyödykkeet viittaavat siihen, että mahdollisuuksia ei jaeta, vaan kaikilla on lähtökohtaisesti samat mahdollisuudet kouluttautua ja kehittää itseään, mikäli hänellä ei ole esteitä toimia ja hän elää olosuhteissa, jotka mahdollistavat tekemisen. (Siekkinen 2017, 48; Young 2011, 26.)

John Rawlsin (1988) oikeudenmukaisuusteoria korostaa oikeudenmukaisuuden syvällisempää periaatetta, joka ulottuu pelkän mahdollisuuksien tasa-arvon yli. Rawls (1988) painottaa etujen oikeudenmukaista jakautumista sekä kaikkien yksilöiden yhtäläistä ihmisarvoa. Tasa-arvo on yksi modernin yhteiskunnan kulmakivistä ja keskeinen ihmisoikeuksien periaate. Se tarkoittaa tilaa, jossa kaikilla yksilöillä on yhtäläiset mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet riippumatta heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan tai taustastaan.

Tasa-arvon toteutuminen vaihtelee merkittävästi eri yhteiskunnissa, ja monet tutkijat ja asiantuntijat ovat yhtä mieltä siitä, että se näyttää toteutuvan parhaiten hyvinvointiyhteiskunnissa. Hyvinvointiyhteiskuntaa pidetään yleisesti mallina, joka pyrkii tarjoamaan kansalaisilleen kattavat sosiaaliset palvelut, koulutuksen, terveydenhuollon ja taloudellisen turvan. Näiden palvelujen tarkoituksena on tasoittaa sosiaalisia eroja ja mahdollistaa kaikille yhteiskunnan jäsenille tasavertaiset mahdollisuudet. Hyvinvointiyhteiskuntien keskeinen piirre on pyrkimys minimoida sosioekonomiset ja terveyteen liittyvät eriarvoisuudet tarjoamalla kaikille kansalaisille perusturvaa ja mahdollisuuden hyvään elämään. Esimerkiksi pääsy korkeatasoiseen koulutukseen ja terveydenhuoltoon ei pitäisi olla riippuvainen yksilön sosioekonomisesta taustasta. Tällaiset

yhteiskunnat asettavat painopisteen yhteisöllisyydelle ja solidaarisuudelle, pyrkien vähentämään eriarvoisuutta ja varmistamaan kaikille jäsenilleen tasavertaiset mahdollisuudet menestyä elämässään. (Rinne 2011, 9.)

Tasa-arvo ei automaattisesti takaa oikeudenmukaisuutta, eikä oikeudenmukaisuus puolestaan aina johda tasa-arvoon. Erilaiset tasa-arvokäsitykset voivat perustella myös muita periaatteita kuin oikeudenmukaisuutta, ja toisaalta oikeudenmukaisiksi katsotut seuraukset voivat olla epäoikeudenmukaisia tasa-arvon näkökulmasta. (Siekkinen 2017, 56; Ahonen 2003, 13.) Espinoza (2007) yhdistää oikeudenmukaisuuden inhimillisen pääoman teoriaan, jossa keskeinen ajatus on hyöty. Oikeudenmukaisuus vaatii reilua kilpailua, mutta se voi hyväksyä epätasa-arvoiset tulokset. Tasa-arvo sen sijaan liittyy demokraattisen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ideaan, joka painottaa tasapuolisia tuloksia. Käytännössä oikeudenmukaisuus voi tarkoittaa erilaisia jakamisen periaatteita, kuten tarpeeseen, ponnisteluihin, maksukykyyn, saavutuksiin, ryhmän ansioihin tai olemassa oleviin resursseihin ja mahdollisuuksiin perustuvaa jakamista. On kuitenkin huomattava, että oikeudenmukaisuus ei välttämättä merkitse suurempaa tasa-arvoa, vaan päinvastoin se saattaa johtaa jopa vähäisempään tasa-arvoon. Tämä johtuu siitä, että erilaiset oikeudenmukaisuuden käsitteet ja periaatteet voivat edistää erilaisten tasa-arvoisten tai epätasa-arvoisten tulosten syntymistä yhteiskunnassa. (Espinoza 2007, 346.)

2.1 Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki

Suomen tasa-arvolaki säädettiin vuonna 1986 (609/1986) ja se tuli voimaan vuonna 1987. Tätä lakia on muutettu useaan kertaan sen säätämisen jälkeen. Tasa-arvolaki keskittyy erityisesti sukupuoleen perustuvan syrjinnän ehkäisyyn ja tasa-arvon edistämiseen. Se koskee muun muassa työelämää, koulutusta, ja muita yhteiskunnallisia toimintoja. Tasa-arvolaki tähtää siihen, että sukupuoli ei vaikuta henkilön mahdollisuuksiin työmarkkinoilla, koulutuksessa tai muissa yhteiskunnan osa-alueilla. Yhdenvertaisuuslaki on laaja-alainen säädös, joka kieltää syrjinnän monilla eri perusteilla. Laki tuli voimaan vuonna 2004 ja sitä on säädetty viimeksi vuonna 2014 (1325/2014). Lain tarkoituksena on varmistaa, että kaikki ihmiset voivat nauttia yhdenvertaisista oikeuksista ja mahdollisuuksista riippumatta esimerkiksi etnisestä taustasta, iästä, kielestä, uskonnosta, vakaumuksesta, mielipiteestä, terveydentilasta, vammaisuudesta

tai sukupuolisesta suuntautumisesta. Yhdenvertaisuuslakia sovelletaan erityisesti työelämässä ja koulutuksessa, mutta sen vaikutus ulottuu laajasti myös muihin elämänalueisiin. Yhdenvertaisuuslaki ja tasa-arvolaki ovat molemmat keskeisiä sääntelykeinoja, jotka pyrkivät edistämään tasa-arvoa ja syrjimättömyyttä yhteiskunnassa. Vaikka nämä lait käsittelevät joitain samankaltaisia piirteitä, niillä on myös omat erityispiirteensä ja soveltamisalueensa. (Bruun 2006, 20–21.)

Tasa-arvolaki sisältää kolmenlaisia säännöksiä, jotka yhdessä muodostavat kattavan kehyksen tasa-arvon edistämiseksi yhteiskunnassa. Nämä säännökset sisältävät syrjinnän kiellon sekä siihen liittyviä täydentäviä sääntöjä, tasa-arvon edistämiseen tähtäviä määräyksiä sekä lain valvontaa ja mahdollisia seuraamuksia koskevia sääntöjä. Keskeinen painopiste on tasa-arvon toteuttamisessa työelämässä ja työnantajan velvollisuuksissa. (Bruun 2006, 24.) Esimerkiksi peruskoulujen opetussuunnitelmien perusteet sisältävät juuri näitä säännöksiä, jotka tukevat tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Kaikkien oppilaitosten tulee taata tasavertaiset mahdollisuudet koulutukseen riippumatta sukupuolesta. Perusopetuksen kehittämistä ohjaa tasa-arvon tavoite ja yhdenvertaisuusperiaate, ja opetuksen tulee edistää tasa-arvoa sekä estää eriarvoistumista. (Opetushallitus 2014, 14–16.)

2.2 Koulutuksellinen tasa-arvo

Tasa-arvoa voidaan tarkastella myös olosuhteiden näkökulmasta. Näissä olosuhteissa ihmisillä on mahdollisuus pyrkiä kohti hyvää elämää ja koulutuksellista tasa-arvoa, koska koulutusjärjestelmä on tiiviisti yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Näitä olosuhteita ovat muun muassa resurssit, arvostus ja hyväksyntä, valta, oppiminen ja työnteko. Resurssit, kuten taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma, ovat keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten mahdollisuuksiin osallistua koulutukseen ja menestyä siinä. Taloudelliset resurssit voivat esimerkiksi vaikuttaa siihen, millaisia koulutusmahdollisuuksia yksilöllä on, kun taas kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma voivat vaikuttaa siihen, millaiset odotukset ja mahdollisuudet yksilöllä on koulutuksen suhteen. (Baker & Lynch 2009 34–36.)

Tasapuolinen ja oikeudenmukainen valtakautuminen edistää koulutuksellista tasa-arvoa. Oppiminen ja työn tekeminen ovat olennainen osa koulutuksen ja elämänlaadun kannalta.

Mahdollisuudet oppimiseen ja koulutukseen sekä työllistymiseen ja ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi yksilön elämään ja mahdollisuuksiin saavuttaa hyvä elämä. Nämä erilaiset olosuhteet muodostavat kokonaisvaltaisen näkökulman koulutukselliseen tasa-arvoon, jossa tavoitteena on mahdollistaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua ja kehittää itseään riippumatta taustastaan tai lähtökohdistaan. (Baker & Lynch, 2009, 36–39.) Kaikkein suppeimmillaan tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet toteutuvat, kun poistetaan muodolliset esteet, kuten lainsäädännölliset rajoitukset yksilöiltä tai ryhmiltä koulutukseen pääsyn tieltä (Husen 1975). Tärkeintä on pyrkiä korjaamaan tasa-arvoisten mahdollisuuksien esteitä, kuten esimerkiksi aiemmin mainittujen kielellisten, kulttuuristen sekä sosiaalisen huono-osaisuuden esteitä (Siekkinen 2018, 46). Huono-osaisuus kuvaa usein monisyisiä hyvinvoinnin puutteita, kuten sosiaalisten, taloudellisten ja terveydellisten vajeiden kasaantumista (esim. Saari 2015). Koulutuksellisen huono-osaisuuden käsitteellä viitataan heikentyneisiin koulutuksellisen tasa-arvon edellytyksiin, jotka vaikuttavat lasten koulumenestykseen. Näitä heikentyneitä edellytyksiä voivat olla muun muassa alueelliset erot sekä perheiden taloudelliset ja sosiaaliset resurssit. Koulutuksellisessa hyväosaisuudessa puolestaan korostuvat taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat sekä positiivinen koulunkäyntiasenne. (Bernelius & Huilla 2021, 16.) Koulutuksen tasa-arvoa ei toteuteta kohtelemalla kaikkia ryhmiä yhtä lailla, vaan ottaen huomioon kunkin ryhmän erityispiirteet ja tarpeet. Esimerkiksi etnisiä vähemmistöjä kunnioitetaan opetuksessa heidän omaa kulttuuriaan arvostaen ja tarjoamalla lisätukea niille, jotka ovat heikommassa asemassa. (Siekkinen 2018, 46; Antikainen 2006, 234.)

Tasa-arvo ymmärretään koulutuksessa laajasti siten, että se ei voi toteutua, jos peruskoulujen oppimistuloksissa havaitaan jatkuvia eroja oppilaiden eri taustatekijöiden, kuten sukupuolen, etnisen taustan, kielen, asuinpaikan tai perheen sosioekonomisen aseman suhteen (Bernelius & Huilla 2021, 17). Tasa-arvon toteutumisen nähdään olevan keskeistä erityisesti perusopetuksessa, jossa pyritään varmistamaan laadukkaat oppimisen edellytykset kaikille oppilaille ja tarjoamaan tukea erityisesti syrjäytymisvaarassa oleville sekä muille tukitoimia tarvitseville oppilaille. Opetus ja kulttuuriministeriö korostaa erityisesti tarvetta kaventaa sukupuolten välisiä oppimiseroja ja vähentää koulutuksen periytyvyyttä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Koulutuksellista tasa-arvoa voidaan tarkastella myös laajempina ihmisoikeutena, jonka tehtävänä on tukea muiden oikeuksien saavuttamista. Se ei ole merkityksellistä vain yksilön hyvinvoinnin kannalta, vaan sillä on laajempi vaikutus

yhteiskuntaan kokonaisuudessaan. Kyse on siitä, että edistetään yhteistä hyvää ja luodaan olosuhteita, joissa kaikilla on mahdollisuus kehittyä ja osallistua yhteiskunnalliseen elämään. Tällöin yksilön edut ja yhteisen hyvän tavoittelu kulkevat käsi kädessä, mikä hyödyttää koko yhteisöä pitkällä aikavälillä. Koulu ei toimi vain kulttuuriperinnön säilyttäjänä, vaan se myös aktiivisesti vaikuttaa siihen, miten eri kulttuurit ymmärretään ja arvotetaan yhteiskunnassa. Koulutusjärjestelmä ei pelkästään siirrä tietoa ja taitoja sukupolvelta toiselle, vaan se muokkaa myös asenteita ja käsityksiä kulttuureista, perinteistä ja arvoista. Koulu on paikka, jossa opitaan, ei vain akateemisia tietoja, vaan myös yhteiskunnallisia normeja ja asenteita, jotka voivat vahvistaa tiettyjen kulttuurien tai arvojen hierarkioita. Tämän kautta koulu on tärkeä tekijä siinä, miten erilaiset kulttuurit nähdään ja miten niiden arvokkuus määritellään. Koulu voi joko vahvistaa tai heikentää tiettyjen kykyjen, kulttuurien tai identiteettien merkitystä yhteiskunnassa. (Baker & Lynch 2009, 141.)

Suomessa on jo perusopetuksen kehittämisestä lähtien vakiintunut koulutuksellisten mahdollisuuksien tasa-arvo johtavaksi koulutusideologiaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet saavuttaa koulutus ja kehittää itseään riippumatta omasta taustastaan, sosioekonomisesta asemastaan tai muista henkilökohtaisista tekijöistä. (Saarinen ym. 2021, 53; Simola, Seppänen & Vartiainen 2015.) Yhtenäiskoulujärjestelmä, joka ei suorita oppilasvalintaa, tarjoaa kaikille tasavertaisen mahdollisuuden koulupolkuun, sillä se perustuu yhdenmukaiseen opetussuunnitelmaan (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018; Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009).

2.3 Koulutuksen alueellinen tasa-arvo

Suomessa koulutuksellisen tasa-arvon alueellista ulottuvuutta on perinteisesti tarkasteltu laajemman alueellisen näkökulman kautta. Tarkastelussa on keskitytty erityisesti maakunta- tai kuntatasoisesti ilmeneviin eroihin. Maan laaja koko ja pitkät etäisyydet asettavat haasteita koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta, sillä pitkät välimatkat luovat syrjäseutuja eli

periferioita. Nämä alueet kohtaavat erityisiä vaikeuksia palveluverkkojen ylläpitämisessä. (Bernelius & Huilla 2021, 19.)

Vuoden 1999 alussa voimaan tullut Perusopetuslaki (L 628/1998) toi merkittäviä muutoksia oppilaiden sijoittamista ja valikoitumista koskeviin käytäntöihin sekä niiden hallintaan. Lain myötä vanhemmille annettiin mahdollisuus valita lapselleen koulupaikka muusta kuin kunnan määräämästä lähikoulusta. Tämän myötä koulutuksen järjestäjille avautui mahdollisuus eriyttää oppilaitoksiaan tarjoamalla painotettua opetusta ja valikoimalla osan oppivelvollisista erityisten valintakokeiden tai vastaavien menettelyjen kautta. Perusopetuslain tarjoamat mahdollisuudet erikoisluokkien perustamiseen ja valintakokeiden käyttämiseen vaihtelevat kunnittain. Tämä on johtanut siihen, että suurissa kaupunkimaisissa kunnissa on kehittynyt erilaisia toimintapolitiikkoja ja käytäntöjä koulujen profiloitumisen ja kouluvalinnan suhteen. Näitä voidaan kutsua paikallisiksi institutionaalisiksi kouluvalintatiloiksi, joissa perheet tekevät valintojaan omien kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten resurssiensa puitteissa. Suomen kunnissa on suuria eroja siinä, kuinka koulujen välistä kilpailua edistetään tai rajoitetaan, sekä siinä, miten kunnallisten koulumarkkinoiden kehitys etenee. (Varjo & Kalalahti 2011.)

3. Tasa-arvoon vaikuttavat tekijät perusopetuksessa

Perustuslaki turvaa kaikille sivistykselliset oikeudet, kuten oikeuden maksuttomaan perusopetukseen, sekä mahdollisuuden saada opetusta, joka vastaa yksilön kykyjä ja erityistarpeita. Tähän kuuluvat periaatteet elinikäisestä oppimisesta, joka on perusoikeus ja tapahtuu yksilön henkilökohtaisten edellytysten mukaisesti. Lisäksi varattomuus ei saa olla esteenä itsensä kehittämiseksi. (Siekkinen 2018, 45; Lahtinen & Lankinen 2013, 47.) Peruskoulujärjestelmä, joka on kompensoinut heikkoja lähtökohtia, on toteuttanut mahdollisuuksien tasa-arvoa siten, että jokainen lapsi, riippumatta sukupuolestaan, asuinalueestaan tai sosiaalisesta taustastaan, on saanut tilaisuuden kouluttautua omien yksilöllisten kykyjensä ja odotustensa mukaisesti (Silvennoinen ym. 2018, 3). 1990-luvulla alkaneet deregulaatio (sääntelyn vähentäminen, eli markkinatalouden vapauden lisääminen) ja desentralisaatio (vallan ja toimintojen hajautus) ovat muuttaneet perusopetuksen

järjestämistä kunnissa merkittävästi. Tämä on avannut kunnille erilaisia mahdollisuuksia, mutta samalla tuonut myös haasteita perusopetuksen organisointiin, jonka seurauksena peruskoulujärjestelmä on muuttunut aiempaa monimuotoisemmaksi ja paikallisemmaksi. Monimuotoinen ja paikallinen lähestymistapa tarjoavat toisille kunnille mahdollisuuden tarjota opiskelijoilleen laajempia opetusmahdollisuuksia. (Varjo & Kalalahti 2021, 54.)

Suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä on keskitytty enemmän mahdollisuuksien tasa-arvon toteuttamiseen käytännöissä ja prosesseissa, eikä niinkään määritelty tarkasti sitä, millainen lopputulos tasa-arvosta toivotaan. Pääpaino on ollut yksilöiden samanlaisten mahdollisuuksien ja osallistumisen varmistamisessa sekä tarvittaessa positiivisessa erityiskohtelussa. Aiemmin mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitettiin perusopetuksessa oppilaiden erilaisten lähtökohtien tasapainottamista, jotta jokainen voi kouluttautua omien kykyjensä mukaan. Tätä tuettiin esimerkiksi lähikouluperiaatteella, jolla pyrittiin tasoittamaan erilaisista taustatekijöistä johtuvia eroja. Nykyään koulutuksellinen tasa-arvo nähdään laajemmin, esimerkiksi siten, että huoltajilla on mahdollisuus valita lapselleen eri perusopetuksen kouluja tarjoavien vaihtoehtojen välillä, mikä lisää valinnanvapautta ja mahdollistaa oppilaille monipuolisemmat opiskelumahdollisuudet. (Saarinen ym. 2021, 53; Silvennoinen, Kalalahti, Varjo 2016, 30–31.)

Koulutuksen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvon kysymykset ovat olennainen osa laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa, kun koulutusta tarkastellaan osana julkista hyvinvointivaltion palvelujärjestelmää. Koulutus on kytkeytynyt vahvasti yhteiskunnallisen vakauden ylläpitämiseen. Positiiviset ulkoisvaikutukset, kuten integraatio ja inklusio, kohtaavat kaikki yhteiskunnan jäsenet, eivät pelkästään niitä suoraan koskettavia, kuten oppilaita tai heidän vanhempiaan. (Varjo, Kalalahti & Lundahl 2016.) Julkinen ja kaikille avoin koulutusjärjestelmä edistää tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia, vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koulutusjärjestelmää pidetään keskeisenä osana pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin peruspilareita, jossa korostuvat universaalisuus, maksuttomuus ja julkisuus. (Silvennoinen ym. 2018.)

Peruskoulujärjestelmän sisällä on havaittu eriytyneitä koulutusvalintoja jo 1990-luvulta lähtien, vaikka teoreettiset käsitykset koulutuksellisesta tasa-arvosta perustuvat edelleen ajatuksiin koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta, yhtenäisestä peruskoulusta, avoimista koulupoluista ja tasavertaisista mahdollisuuksista. (Silvennoinen ym. 2016, 27.) Kouluvalintamahdollisuuksien lisääntyessä ja ollessa aiempaa vapaampia, peruskoulujen välinen eriytyminen on lisääntynyt. Eriytyminen koskee oppilaiden paitsi sosioekonomista taustaa myös oppimistuloksia. (Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016.) Eriytyvän perusopetusjärjestelmän myötä koulutuksellisen tasa-arvon tulkinnat ovat monimuotoistuneet. Viimeaikainen keskustelu osoittaa tarvetta uudelleen määritellä koulutuksellisen tasa-arvon käsite koulutuspoliittisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tavoitteena ei ole enää pelkästään kaikkien kouluttaminen, vaan myös tarjota perusopetuksessa entistä monipuolisempia ja yksilöllisempiä vaihtoehtoja, joiden avulla yksilöt voivat hyödyntää potentiaaliaan mahdollisimman hyvin. (Silvennoinen ym. 2016, 29.)

3.1 Koulutukselliset resurssit ja resurssien muutokset

Koulutukselle tarjottavat resurssit ovat herättäneet paljon keskustelua viimeisten vuosikymmenten aikana. Pesonen (2009) on tuonut väitöskirjassaan esille koulutuksen resurssien tilaa eri oppilaitosten rehtoreiden haastattelujen kautta. Suurena kokonaisuutena tutkimuksissa nostettiin esiin muuttuvan yhteiskunnan tuomat taloudelliset haasteet koulutuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Rehtorien vastauksissa nousi keskeisenä tekijänä esiin koulutukseen suunnatut puutteelliset resurssit, joiden asettamien raamien puitteissa koulutuksen järjestäjän olisi pyrittävä vastaamaan koululaitokselle asetettuihin odotuksiin. Konkreettisesti resurssien puute näyttäytyi vastaajien mukaan esimerkiksi puutteellisina työolosuhteina ja liian suurina ryhmäkokoina. Koulujen opetuksen tulisi olla lähtökohtaisesti yksilölähtöistä, ja erilaisten oppijoiden yksilöllisten tarpeiden tulisi olla keskiössä opetusta järjestettäessä. Rehtorien mukaan tulevaisuudessa voimistuva oppilaiden välinen eroavaisuus asettaa haasteita koulutuksen järjestäjälle. Koulujen tehtävänä on tiettyjen perustietojen opettaminen, mutta rehtorien vastauksissa nousi esiin myös huoli kouluun tulevien oppilaiden perustaitojen puutteista. Kokemusten pohjalta kodit ovat yhä enenevässä määrin siirtäneet vastuuta perustaitojen, kuten sosiaalisten taitojen, opetuksesta kouluille. Kouluille kohdistuu

suuria odotuksia oppilaiden taitojen kehityksen ja tulevaisuuteen valmistamisen suhteen, mutta puutteelliset resurssit heikentävät käytännön toteutuksen mahdollisuutta. (Pesonen 2009, 106–113.)

Useissa arvioissa peruskoulutuksen tason on todettu heikentyneen. Osaavien erityisopettajien tarve on kasvanut ja luokkakoot ovat suurentuneet (Vahasalo 2006, 170). Viimeisimmät 2023 vuoden lopussa julkaistut PISA –tulokset ovat herättäneet runsaasti keskustelua peruskoulutuksemme tasosta ja koulutukselle tarjottavat resurssit sekä niiden vähyys ovat esiintyneet useissa puheenvuoroissa. Peruskoulutuksen tason laskemisen taustalla on varmasti useita syitä, mutta esimerkiksi Iso-Britanniassa toteutetut tutkimukset koulutuksen resurssien lisäämisen vaikutuksista ovat olleet positiivisia. Tutkimuksissa on havaittu, että peruskoulun päätteeksi suoritettavien päättökokeiden arvosanat ovat nousseet lisäresurssien seurauksena (Holmlund, McNally & Viarengo 2010, 1161–1162).

Vääristä paikoista tehdyillä leikkauksilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Usein leikkauksia tehtäessä keskitytään lyhyemmän aikavälin säästöihin ja sitä kautta päätöksiä tehneet ihmiset eivät välttämättä pääse näkemään ratkaisujen kauaskantoisia syyseuraus - vaikutuksia. Suomessa laadukasta koulutusta ja korkeaa opetuksen tasoa on pidetty jopa itsestäänselvytenä, joten koulutuksen kehittämisestä ei ole kannettu juurikaan huolta (Vahasalo 2006, 167–168). Useat kilpailijamaat ovat tilastojen mukaan lisänneet koulutuksen osuutta bruttokansantuotteessaan, mutta Suomessa tehdyt linjaukset ovat vieneet koulutuksen osuutta päinvastaiseen suuntaan. Suomi on yksi harvoista maista, joissa koulutukseen suunnattuja resursseja on vähennetty 2010-luvulla (Organisation for Economic Co-operation and Development 2021). Viimeisimmät PISA-tulokset ovat antaneet viitteitä koulutuksemme tason laskusta ja mikäli välittömiä muutoksia ei tehdä, suunta jatkuu mitä todennäköisimmin laskusuhdanteisena. Ongelmat resurssien ja rahoituksen osalta voivat myös pohjautua siihen, miten yhteiskunta ja valtio suhtautuvat koulutukseen. Kuten Virtanen ja Karhula (2022) ovat todenneet, kuntien osuus koulutuksen rahoituksessa on merkittävä suhteutettuna valtion osuuteen. Kunnilla on kuitenkin hyvin erilaiset resurssit koulutuksen järjestämiseen ja taloudellinen tilanne voi vaihdella hyvin paljon eri kuntien välillä. Koulutuksen kustannukset ovat nousseet merkittävästi ja kunnille on myönnetty viime vuosina erilaisia hankerahoituksia koulutuksen järjestämiseen. Kuntien taloudellisen tilanteen vaihtelevuudesta johtuen vaarana

voi olla, että koulutukseen myönnetyt lisärahoitukset kohdentuvat kunnan muihin toimintoihin koulutuksen sijaan. (Virtanen & Karhula 2022 58–59.) Tämän valossa on perusteltua pohtia sitä, tulisiko valtion osuutta koulutuksen rahoituksessa nostaa, jotta epätasaisissa taloudellisissa asemissa olevilla kunnilla olisi käytössään paremmat resurssit kunnan muiden perustarpeiden varmistamiseen. Näin myös mahdollinen huoli opetukselle myönnetyn lisärahoituksen kohdistumisesta kuntien muihin perustoimintoihin hälvenisi.

Valtio on rahanjaon yhteydessä rinnastanut koulutuksen sosiaali- ja terveydenhuollon sektoriin ja halunnut kohdella näitä tasa-arvoisessa asemassa (Vahasalo 2006, 171). Sosiaali- ja terveydenhuollon sektorissa on omia tulonlähteitä, jotka koostuvat esimerkiksi asiakasmaksuista. Koulutuksen luonne on täysin toisenlainen ja se on täysimääräisesti kustannettu verorahoilla. Opetuksen järjestäjät ovat täysin riippuvaisia yhteiskunnan rahoituksesta ja mikäli suhtautuminen koulutukseen ei muutu, resurssivajeesta kärsivien oppilaitosten on äärimmäisen haastavaa taata laadukkaan ja oppilaita kokonaisvaltaisesti tukevan opetuksen järjestäminen tulevaisuudessa.

3.2 Sosioekonominen asema

Yksilön sosialisatio ja sosioekonominen asema on sidoksissa lapsuusajan kasvuympäristöön ja perhetaustaan (Tuurinmaa 2018, 26). Tämä tarkoittaa sitä, että lapsuuden kokemukset ja elinympäristö antavat jo lapsuudessa yksilölle tiettyjä sosialisatian malleja. Hyvin menestyneiden vanhempien lapset saavat todennäköisesti erilaisia malleja heikommin menestyneisiin nähden. Peruskoulujärjestelmämme tavoitteena on pyrkiä tarjoamaan jokaiselle yksilölle samanarvoiset mahdollisuudet menestymiseen. Tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta, koulujärjestelmämme on tahtomattaankin yksi luokkayhteiskuntaamme uudistavista tekijöistä. Lähtökohtaisesti hyvät lähtökohdat omaava oppilas menestyy koulussa keskimäärin muita paremmin ja vastaavasti heikommista sosiaalisista lähtökohdista tulevat oppilaat voivat tyytyä heikompaan koulutustasoon (Lampinen & Poropudas 2010, 269).

Sitran 2007 (Alatupa ym. 2007) julkaistussa raportissa tutkittiin syitä lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä alhaisemman koulutustason taustalla. Tutkimuksissa havaittiin, että vanhempien koulutustaustalla on suoria yhteyksiä lasten koulutustasoon. Erityisesti äidin koulutustaso korreloi huomattavasti isää vahvemmin lapsen koulutason kanssa. Alhaisemman koulutustason omaavien äitien lasten nähtiin olevan alttiimpia syrjäytymiselle kuin korkeasti koulutettujen äitien lasten. (Alatupa ym. 2007, 17, 147–150.) Lehti ja Laaninen (2021) ovat tutkineet perhetaustan vaikutusta oppimistuloksiin PISA- ja rekisteriaineistojen kautta, ja he ovat tutkimuksessaan saaneet samankaltaisia tuloksia vanhempien koulutustason merkityksestä. Tutkimus voi kuitenkin pitää sisällään osittaisia mittausvirheitä sen osalta, miten lapset ovat arvioineet vanhempiensa koulutustasoa. Vaikka Suomessa on havaittavissa selkeitä yhteyksiä vanhempien ja lasten koulutustason välillä, kansainvälisesti mitattuna vaikutus on kuitenkin huomattavasti alhaisempi kuin useissa länsimaissa. (Lehti & Laaninen 2021, 521–522, 526.)

Bernelius ja Huilla (2021) ovat tarkastelleet koulutuksellista ylisukupolvisuutta erilaisten sosioekonomisiin taustoihin sidoksissa olevien tekijöiden kautta. Perinteisenä koulutuksen ylisukupolvisuuden tarkastelun lähtökohtana toimii Boudonin (1974) jaottelu, jossa vaikutukset jaetaan primäärisiin sekä sekundäärisiin vaikutuksiin. Primäärivaikutukset kuvaavat perhetaustan yhteyttä oppimistuloksiin ja sekundäärivaikutukset koulutusvalintoja yksilön aiemman koulumenestyksen pohjalta (Bernelius & Huilla 2021, 65). Ylisukupolvisuuden selittävinä tekijöinä voidaan nähdä muun muassa sosiokulttuuriset resurssit, asenteet sekä ajattelutavat ja alueelliset tekijät.

Oppilaita luokitellaan koulutaipaleen aikana jatkuvasti esimerkiksi kouluarvosanojen perusteella. Luokittelua tapahtuu arkityöskentelyn lisäksi siirtymävaiheissa kouluasteelta toiselle. Yksilön sosiaalisella taustalla on vaikutusta paitsi menestymiseen koulussa, myös koulutusta koskeviin valintoihin näissä siirtymävaiheissa. Rinteen (2014) mukaan koulumenestyksen ja koulutusvalintojen välistä yhteyttä voidaan tarkastella luokkakohtaisena ilmiönä. Esimerkiksi alemmissa sosiaaliluokissa heikko tai keskinkertainen koulumenestys voi olla perusteena olla hakematta tiettyihin kouluihin, kun taas korkeammista sosiaaliluokista

lähtöisin olevat lapset voivat pyrkiä korkeamman koulutusasteen oppilaitoksiin heikommallakin menestyksellä. (Rinne 2014, 25.) Sosiokulttuuriset resurssit heijastuvat paitsi koulutyöhön myös koulutusta koskeviin valintoihin. Korkeamman koulutuspääoman omaavilla vanhemmilla voi olla paremmat mahdollisuudet tukea lasta koulutyössä, koulussa tarvittavien taitojen omaksumisessa sekä ohjata lasta kannattavien koulutusvalintojen tekemiseen (Rytkönen 2015, 112).

Lasten ja nuorten eriarvoiset koulutuksen lähtökohdat voivat heijastua sitoutumiseen koulua kohtaan. Vanttajan ym. (2019) mukaan vanhempien puutteellinen tuki sekä koulutuspääoman vähäisyys on yhteydessä lasten ja nuorten negatiiviseen suhtautumiseen koulua kohtaan. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset omaavat kasvuympäristöstään saatujen kokemusten pohjalta paremmat valmiudet sopeutua koulun asettamiin vaatimuksiin ja sitä kautta heidän suhtautumisensa kouluun on positiivisempaa (Vanttaja, Ursin & Järvinen 2019, 493). Matalamman koulutuksen omaavilta vanhemmilta omaksutut varaukselliset arvot kouluun suhtautumisen osalta voivat heijastua matalampina koulutustavoitteina ja kiinnostuksena nopeampaan töihin siirtymiseen. Toisaalta negatiivisen suhtautumisen taustalla voi olla esimerkiksi yksilön matala itseluottamus sekä usko omaan kykyihinsä (Vauhkonen, Kallio & Erola 2017, 503).

Sosioekonomisella asemalla on yhteys lasten ja nuorten elintapoihin sekä hyvinvointiin (Lehto ym. 2009, 258). Vuonna 2023 julkaistussa World Health Organizationin (WHO) koululaistutkimuksessa on todettu, että vanhempien sosioekonomisella asemalla sekä suhtautumisella on vaikutusta esimerkiksi oppilaiden ruokailutottumuksiin ja sitä kautta yleiseen hyvinvointiin (Ojala & Kulmala. 2023, 65). Myös Currie yhdessä kumppaneidensa kanssa on käsitellyt tutkimuksessaan oppilaiden hyvinvointia sosioekonomisten taustamuuttujien kautta. Tutkimuksen mukaan korkeiden tuloerojen länsimaissa lapset ja nuoret olivat liikunnallisesti passiivisempia ja tyytymättömämpiä sosioekonomisesti alemmissa luokissa. Myös yleinen terveydentila oli heikompi alempien sosioekonomisten luokkien lapsilla suhteessa varakkaampiin ryhmiin (Currie ym. 2015; Tuurinmaa. 2008, 29). Lapsuusajan terveysongelmilla voi olla vakavia seurauksia pitkällä aikavälillä, sillä niiden nähdään olevan yhteydessä koulun keskeyttämiseen ja jopa mielenterveyden haasteisiin (Mikkonen ym. 2018, 286). Kyseiset tulokset ovat huolestuttavia myös Suomen kannalta, sillä

Suomessa sosioekonomiset hyvinvointierot ovat olleet varsin suuria kansainvälisissä mittauksissa (Ojala & Kulmala. 2023, 111).

Perheen sosioekonomisella asemalla on suuri vaikutus siihen, miten yksilö kykenee selviytymään puutteellisten resurssien koulumaailmassa. Paremmista lähtökohdista tulevilla oppilailla on lähtökohtaisesti paremmat valmiudet korkeamman koulutustason saavuttamiseen. Korkeamman koulutustason saavuttamisella yksilöllä on mahdollisuudet saavuttaa korkeampi tulotaso ja hyvinvoinnin taso. Tämänkaltainen tilanne voidaan nähdä luokkayhteiskunnan jatkumona ja uusintamisena. Koulutuksen tehtävä on pyrkiä tarjoamaan samanlaiset mahdollisuudet kouluttautumiselle yksilön lähtökohdista riippumatta, mutta nykyisenkaltaisilla resursseilla oppilaille ei välttämättä kyetä tarjoamaan heidän tarpeitaan vastaavaa tukea.

3.3 Sukupuoli ja sukupuolten väliset erot

Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista voidaan tarkastella koulutuksellisten resurssien sekä sosioekonomisen aseman lisäksi myös sukupuolen näkökulmasta. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen ja tukeminen on yksi kansallisen perusopetussuunnitelman (POPS) keskeisistä periaatteista. Yleinen käsitys on, että koulujärjestelmämme mahdollistaa jokaiselle tasa-arvoiset lähtökohdat yksilön taustasta tai esimerkiksi sukupuolesta riippumatta. Kuitenkin esimerkiksi Ojala, Palmu ja Saarinen (2019, 13–14) ovat todenneet koulujärjestelmän tuottavan ja jopa vahvistavan sukupuolten välisiä eroja. Sukupuolten erottelu voi näyttäytyä esimerkiksi liikuntatunneilla tapahtuvana jaotteluna. Koulujärjestelmän sisällä esiintyvä sukupuolten välinen epätasa-arvo näyttäisi olevan edelleen ongelma vuosikymmenten ajan toteutetusta tasa-arvotyöstä riippumatta.

Sukupuolten tasa-arvon tulkinnat ovat vaihdelleet eri aikoina (Saarinen ym. 2021, 56). Sen sijaan, että korostettaisiin samanlaisuutta, korostetaan nykyisin erilaisuutta esimerkiksi miesten ja naisten välillä. Sukupuolittuneiden käsitteiden purkamisen kautta on saatu parempi käsitys moninaisuudesta, jossa tasa-arvo voi näyttäytyä erilaisena eri väestöryhmien kesken. Käsitteellisen uudelleentarkastelun sekä kehityksen seurauksena koulutuspolitiikassa on alettu

keskittyä miesten ja naisten välisten tasa-arvoisten mahdollisuuksien edistämiseen. Koulutuspolitiikassa on asetettu aiemmin tavoitteeksi muun muassa opettajien tasavertainen sukupuolijakauma sekä koulutuspaikkojen tasainen jakautuminen tyttöjen ja poikien kesken (Saarinen ym. 2021, 56–57). Kuitenkin esimerkiksi Opetushallituksen (2020, 19–20) vuonna 2020 toteuttamissa mittauksissa on nähtävissä, että lähes 80 prosenttia luokanopettajista on naisia.

Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa käytännön työtä ja on määrittävä tekijä esimerkiksi siinä, miten sukupuoleen liittyviä teemoja käsitellään oppilaitoksissa. Jotta voidaan ymmärtää opetussuunnitelman tasolla tapahtunutta kehitystä sukupuoleen liittyvien teemojen käsittelyssä, tulee opetussuunnitelmien sisältöjä tarkastella vuosikymmenten välillä. Vuonna 2004 julkaistussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että työtapoja suunniteltaessa “tulee huomioida yksilölliset erot tyttöjen sekä poikien kehityksessä.” (Opetushallitus 2010, 8). Opetussuunnitelmassa itsessään esitetään, että sukupuolten välillä on eroja, mutta eroja ei käytännössä määritellä tarkemmin. Esimerkiksi Hakala (2007) ja Tainio (2010) ovat tutkimuksissaan todenneet, että koulujen opetussuunnitelman pohjalle rakentuva käytännön toiminta on voinut olla tukemassa tämän tyyppistä, sukupuolittuneisuutta ajattelua ja erottelua tyttöihin ja poikiin. Tasa-arvon suhteen on kuitenkin tapahtunut merkittävästi edistystä opetussuunnitelman sisällöissä viimeisten vuosikymmenten aikana. Jos vertaillaan esimerkiksi vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia keskenään, sukupuolten tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden käsitteiden määrä on moninkertaistunut. Vuoden 2014 opetussuunnitelman sisältöjen suunnittelussa on huomioitu vuonna 2014 voimaan tullut tasa-arvolain uudistus, jonka mukaan peruskoulun tehtävänä on suunnitelmallisesti edistää tasa-arvoa sekä sukupuolitietoutta. (Saarinen ym. 2021, 60.)

Sukupuolten välisiä eroja voidaan tarkastella myös oppimistulosten kautta. Erityisesti julkisessa keskustelussa on nostettu esiin oppimistulosten laskun yhteydessä myös sukupuolten väliset erot oppimistuloksissa. Jouni Välijärvi (2021) on todennut Valtioneuvoston tutkimusta varten laatimassaan selvityksessä, että lukutaidon osalta tytöt ovat noin puolitoista kouluvuotta edellä poikia peruskoulun päättyessä. Kyseinen tulos on OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)-maiden välisesti vertailtuna äärimmäisen suuri, sillä keskiarvo kyseisessä vertailussa asettuu vajaaseen yhteen

kouluvuoteen (Väljærvi 2021). Erilaisissa sukupuolten välisiä oppimiseroja käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että sukupuolten väliset osaamiserot eivät ole yksiselitteisiä ja oppimistulosten käsittely pelkästään sukupuoleen sidoksissa olevana asiana on ongelmallista (Esim. Bernelius & Huilla 2021; Pöysä ym. 2018).

Erityisen huolestuttavaa oppimistulosten tarkastelussa on tulosten polarisoituminen molempien sukupuolten osalta. Oppimistulosten ääripäät ovat siis kasvaneet molempien sukupuolten osalta ja erityisesti heikompien oppilaiden tulostasoa on laskussa (Pöysä ym. 2018, 87; Bernelius & Huilla 2021, 74). Oppiainekohtaisesti tarkasteltuna tytöt ovat olleet erilaisissa mittauksissa poikia edellä lukutaidossa jo vuosikymmenten ajan (Saarinen ym. 2021, 88; Nissinen & Rautapuro 2021). Matematiikan osalta Karvin vuonna 2020 toteuttamissa koulutulokkaiden alkumittauksissa matematiikan osalta poikien havaittiin suoriutuneen matemaattisissa tehtävissä hieman tyttöjä paremmin. Huomionarvoista on, että sukupuolen nähtiin selittävän vain noin puoli prosenttia tuloksista ja tutkimuksessa poikia oli enemmistö sekä heikommissa että paremmin osaavissa oppilaissa (Karvi 2020, 17). PISA-tulosten mittauksissa tulokset ovat vaihdelleet viimeisten vuosikymmenten aikana, mutta vuodesta 2015 alkaen tyttöjen tulokset ovat olleet hieman poikia parempia (Rautapuro & Nissinen 2021).

Sukupuolen on nähty selittävän vain marginaalinen osuus oppimistulosten eroista. Sekä poikien että tyttöjen joukossa on hyvin ja huonosti osaavia yksilöitä. Oppimistulosten seurannassa huomio on keskittynyt poikien heikkoon suoriutumiseen, mutta myös tyttöjen osalta tulokset ovat olleet laskusuhdanteisia ja osaamiserot kasvaneet. Usein osaamiserojen taustalla on useita tekijöitä, kuten esimerkiksi yksilön motivaatioon tai sosioekonomiseen asemaan sidoksissa olevia seikkoja (Saarinen ym. 2021, 3). Tästä syystä ei välttämättä ole perusteltua keskittyä liiaksi sukupuolten välisiin osaamiseroihin, vaan koulutuspoliittisilla linjauksilla ja uudistuksilla tulisi pyrkiä oppimistulosten kollektiiviseen parantamiseen.

4. Tutkimuksen toteutus

Pro gradu -tutkielmassamme kuvaamme luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta peruskouluissa. Tutkimuksemme kohteena ovat virassa olevien opettajien käsitykset koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta peruskoulutasolla. Tutkittaviksi henkilöiksi on hankittu virassa toimivia opettajia eri puolelta Suomea. Tutkimuksemme tavoitteena on hahmottaa opettajien käsityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta sekä sen toteutumisesta peruskoulutasolla. Lisäksi pyrimme tutkimuksessamme selvittämään, miten resurssit, sosioekonominen asema sekä sukupuoli voivat taustatekijöinä vaikuttaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Pyrimme pääsemään tavoitteeseemme opettajilta kerätyn haastatteluaineiston avulla.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tasa-arvo on ollut historiallisesti tarkasteltuna suomalainen koulujärjestelmän keskeisimpiä arvoja peruskoulutuksen kehittämisestä lähtien (Siekinen 2017, 44). Suomalainen koulujärjestelmä on pitkäjänteisen kehitystyön seurauksena kansainvälisesti vertailtuna yksi maailman tasa-arvoisimmista. Aiemmassa koulutuksellista tasa-arvoa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin havaittavissa, että koulutus on alkanut eriytyä vahvemmin myös Suomessa. (mm. Bernelius 2015; Bernelius & Huilla 2021.) Koulutuksen eriytyminen ja osaamisen heikentyminen ovat heijastuneet esimerkiksi tasaisesti laskevin PISA tuloksina. Vuoden 2023 lopussa julkaistujen PISA tulosten jälkeen aloimme tutkimaan tarkemmin suomalaisen koulujärjestelmän historiaa. Tutkimustyön seurauksena jäimme pohtimaan muun muassa tasa-arvon periaatteiden toteutumista nykyisessä koulujärjestelmässämme. Tutkimuskysymys alkoi muovautua näiden pohdintojen ja tekemämme tutkimuksen perusteella. Esimerkiksi Bernelius ja Vilka (2019) sekä Bernelius ja Huilla (2021) ovat lähestyneet koulutuksellista eriarvoisuutta aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa sosiaalisten sekä alueellisten tekijöiden kautta. Kuitenkin opettajien omia käsityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta on tutkittu verrattain vähän, joten pyrimme tässä tutkielmassa tuottamaan uutta tietoa tästä näkökulmasta.

Koulutuksellisen laajan tasa-arvotulkinnan mukaan keskiössä on yksilön tasa-arvoisuuteen vaikuttavien mahdollisten esteiden poistaminen (Siekkinen 2017, 45–46; Husen 1975). Luokanopettajat toimivat päivittäisessä työssään vaihtelevin resurssein ja näkevät oppilaiden välisiä eroja. Koulutuksellisen tasa-arvon käsite itsessään on moninainen ja pyrimme tässä tutkielmassa tuomaan esille opettajien käsityksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen vaikuttavat lisäksi monet tekijät, joten koimme tarpeelliseksi rajata niitä näkökulmia, joiden kautta koulutuksen tasa-arvon toteutumista tarkastellaan. Tekemiemme rajauksien sekä teoreettisen tarkastelun pohjalta muodostamamme tutkimuskysymys on: *Miten luokanopettajien käytössä olevat resurssit, perheiden sosioekonominen asema sekä oppilaiden sukupuoli vaikuttavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen luokanopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan?*

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkielmamme edustaa fenomenografista tutkimusotetta, jonka tavoitteena on tarkastella virassa toimivien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta peruskoulutasolla. Fenomenografinen tutkimusote keskittyy usein käsitysten ja kokemusten tutkimiseen, mikä teki siitä luontevan valinnan tähän tutkimukseen. Fenomenografiassa tutkitaan, miten sen hetken ympäröivä maailma ja ilmiöt vaikuttavat ihmisten ajatteluun (Ahonen 1994, 114; Järvinen & Järvinen 2004, 83; Uljens 1989, 9). Yksilön mielipiteitä ja käsityksiä ei tässä lähestymistavassa pidetä samana asiana. Mielipiteet voivat liittyä enemmän arkikieleen, kun taas käsitykset ilmiöistä ovat tietoista ajattelun reflektointia. (Uljens 1989, 10.) Käsitykset toimivat kestävinä rakenteina, jotka ohjaavat yksilöiden tiedonrakennusta ja ymmärrystä uusista asioista (Ahonen 1994, 117).

Fenomenografisen tutkimussuunnan perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja eri tieteenalojen tiedonmuodostusta (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Metsämuuronen 2008, 35). Martonin (1981, 177) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja analysoida ihmisten käsityksiä ja kokemuksia tietyistä ilmiöistä sekä tunnistaa näiden kokemusten ja käsitysten välisiä samankaltaisuuksia ja eroja. Ihmisten käsitykset samoista asioista voivat vaihdella merkittävästi. Tekijöitä, jotka vaikuttavat käsityksiin, ovat muun muassa sukupuoli,

ikä, koulutustausta ja kokemukset. Käsitystä voidaan näin ollen pitää dynaamisena ilmiönä, sillä käsitykset saattavat muuttua ajan ja kokemusten myötä. (Metsämuuronen 2001, 22.)

Fenomenografisen tutkimuksen keskeinen ajatus on, että yksilön ajattelun ja tutkittavan ilmiön välillä on yhteys (Ahonen 1994, 116). Tämä lähestymistapa korostaa ihmisten erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä. Vaikka fenomenografinen tutkimus ei syvennäkään yksilön käsityksiin johtavia prosesseja, se tarjoaa arvokasta tietoa ihmisten ajattelusta ja erilaisista näkemyksistä. Kuitenkaan tämä tutkimusmenetelmä ei mahdollista syvällistä analyysia ilmiön oikeellisuudesta tai kiistattomuudesta (Järvinen & Järvinen 2004, 83).

Fenomenografinen tutkimusmenetelmä on saanut osakseen myös kritiikkiä. Eräs keskeinen huomio on, että tutkimusten tuloksia ei voi yleistää, sillä ne suoritetaan usein suljetussa tilassa. Tämän lisäksi tutkimus ei anna kattavaa otosta tutkittavasta ilmiöstä, koska se kohdistuu sen hetkisiin käsityksiin. (Gröhn 1993, 26–29; Metsämuuronen 2008, 36.) Myös Uljens (1989, 59) on kuvaillut fenomenografista tutkimusmenetelmää suppeaksi, koska tutkimushenkilöitä on usein vähän, eikä yksittäisen ilmiön kuvaaminen ole riittävää.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimushaastattelun lähtökohtana on pyrkiä tavoittamaan sellaisia henkilöitä, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tutkimustehtävänä olevasta aihepiiristä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30). Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkimukseen osallistuneista kolme työskenteli aineistonkeruuvaiheessa Espoossa, yksi Torniossa sekä neljä Rovaniemellä. Haastatelluista opettajista muutamalla on työkokemusta laajemmin eri paikkakunnilta. Haastateltavat on valittu tarkoituksenmukaisesti siten, että saamme aiheeseen mahdollisimman monipuolisia näkemyksiä ja kykenemme tuomaan esiin myös mahdollisia eroja eri paikkakuntien välillä tiettyjen teemojen osalta.

Tutkielmaamme osallistuneet opettajat ovat alansa ammattilaisia. Emme asettaneet erityisiä kriteereitä haastateltavien kokemukselle työvuosissa, mutta tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemukset vaihtelevat muutamasta vuodesta useisiin kymmeneen vuosiin.

Olemme valinneet tutkimukseemme osallistuvat henkilöt siten, että jokaisella osallistuvalla henkilöllä olisi kokemuksia sekä näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Olennaista tutkimuksemme näkökulmasta on se, että haastateltavilla on henkilökohtaista kokemusta koulujärjestelmämme nykytilanteesta sekä koulutuksen toteutumisesta, sillä alueella, jolla hän työskentelee. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrkimyksenä on ymmärtää jotakin ilmiötä tai tarjota sille teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.)

4.4 Aineiston keruu

Tutkimusaineiston hankinta käynnistyi tiedustelemalla tutkimusluvan myöntämisperusteita Rovaniemeltä, Torniossa sekä Espoosta. Rovaniemen ja Tornion kaupunkien osalta tutkimusluvan saamiseksi riitti sähköpostitse kirjoitettu selvitys tutkimuksemme tarkoituksesta, toteutustavasta sekä sisällöstä. Lisäksi korostimme lähetetyissä selvityksissä osallistujien anonymiteetin säilyttämistä. Espoon kaupungin linjausten mukaisesti tähän tutkimukseen ei ollut tarvetta hakea erillistä tutkimuslupaa. Tämän jälkeen lähetimme osallistumispyynnön tutkimukseen alakoulujen rehtoreille, jotka puolestaan välittivät pyynnön eteenpäin opettajille. Osallistumispyynnössä olivat mukana yhteystietomme sekä tarkempia tietoja tutkimuksen sisällöstä ja tarkoituksesta. Olimme myös itse henkilökohtaisesti yhteydessä mahdollisiin haastateltaviin ja tiedustelimme heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Haastatteluajankohdat sovimme sähköpostitse haastateltavien kanssa. Toimme haastateltavien kanssa etukäteen käytyjen keskustelujen yhteydessä esiin, että haastateltavalla on mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tässä tapauksessa kerätty aineisto hävitettäisiin kokonaisuudessaan. Emme lähettäneet erillistä suostumuslomaketta tutkimukseen, vaan suostumuslomakkeena toimi sähköpostin välityksellä lähetetty viesti, joka sisälsi tarkempaa tietoa tutkimuksestamme, johon kukin haastateltava antoi suostumuksensa sähköpostilla. Haastattelut toteutettiin kuukauden sisällä sähköpostin lähettämisestä, jotta haastateltavilla oli tarpeeksi aikaa tutustua tutkimukseen ja sopiva ajankohta saatiin sovittua.

Tutkimusaineistomme koostui kahdeksasta haastattelusta. Haastattelut toteutettiin marrasjoulukuussa 2024 etäyhteyksin Teamsissa ja haastattelut nauhoitettiin Teamsin litterointi

lisäosan avulla. Kirjoitimme tallennetun tekstin puhtaaksi erilliselle tiedostolle kuuntelemalla haastattelut uudelleen, koska litterointiohjelma sisälsi joitakin virheitä tekstin tallennuksessa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin riippuen haastateltavien vastauksien laajuudesta. Hyödynsimme haastattelussa valmiiksi tehtyä haastattelurunkoa (Liite 1.), joka sisälsi yhteensä 13 avointa kysymystä. Kysymykset oli jaettu kolmeen eri pääluokkaan: 1) resurssit, 2) sosioekonominen asema ja 3) sukupuoli. Emme lähettäneet haastateltaville ennakoon haastattelurunkoa, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman luonnollisia, eivätkä ennalta harjoiteltuja vastauksia. Haastateltaville annettiin aikaa ja tilaa vastata avoimesti kysymyksiin, sekä mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, mitkä kuuluvat hyvän haastattelun tekijöihin (Hyvärinen 2017, 30).

Tavoitteenamme oli syventää ymmärrystä opettajien käsityksistä koulutuksellisen tasa-arvosta ja sen toteutumisesta alakouluissa Rovaniemen, Tornion ja Espoon alueilla. Tarkastelimme sitä, miten opettajat kokevat koulutuksellisen tasa-arvon käytännössä toteutuvan heidän työympäristössään, ja miten he havaitsevat eroja oppilaiden koulutuksellisissa mahdollisuuksissa eri alueilla. Tutkimuksessa pyrimme saamaan monipuolista tietoa siitä, miten resurssit, sukupuoli ja sosioekonominen asema vaikuttavat koulutuksen tasa-arvon kokemuksiin ja käytäntöihin. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluina. Puolistrukturoitu haastattelu voi sisältää teemojen lisäksi tarkentavia kysymyksiä, mutta haastateltava saa vastata avoimesti kaikkiin kysymyksiin omin sanoin (Hirsijärvi & Hurme 2010). Koimme puolistrukturoidun haastattelun tukevan tätä tutkimusta parhaiten.

4.5 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysimenetelmä valittiin ottaen huomioon käytetty aineistonkeruumenetelmä, joka oli puolistrukturoitu haastattelu. Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa eri tavoin, kuten aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, riippuen tutkimuksen tavoitteista ja tarpeista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79). Tämän pohjalta päädyimme soveltamaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka on tarkoituksenmukainen valinta tämän tyyppiselle aineistolle. Sisällönanalyysin päämääränä on jäsentää aineisto

tiivisti säilyttäen sen informatiivinen sisältö. Analyysissä luodaan kategorioita, jotka kuvaavat aineiston ominaisuuksia (Scott & Morrison 2006, 37). Tavoitteena on luoda mahdollisimman selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90).

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistosta valitaan analyysiyksiköt, joita käsitellään valitun teoreettisen viitekehyksen ohjaamina, mutta teoria ei rajoita analyysin suuntaa täysin. Analyysissä pyritään etsimään tutkimuskysymystä kuvaavia ilmauksia, ja aineistoa pelkistetään eli redusoidaan siten, että se vastaa tutkimustehtävää. Tässä prosessissa yhdistellään aineistosta nousevia käsitteitä ja luodaan teoreettisia yhteyksiä, jotka auttavat tutkimuskysymykseen vastaamisessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90–91). Teoriaohjaava sisällönanalyysi on yhdistelmä aineistolähtöistä ja teorialähtöistä lähestymistapaa, jossa empiriasta nousevat tiedot liitetään teoreettisiin käsitteisiin valmiin teoreettisen viitekehyksen avulla. Ero aineistolähtöiseen analyysiin ilmenee erityisesti siinä, miten teoreettiset käsitteet tuodaan aineistoon. Aineistolähtöisessä analyysissä ne syntyvät aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä ne ovat valmiina teorian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän analyysimenetelmän valinta perustui tutkimuksemme tavoitteisiin ja aineiston luonteen huomioimiseen, ja pidimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia parhaana vaihtoehtona analyysin toteuttamiseen.

Aloitimme analyysin litteroimalla aineiston, jonka myötä pääsimme tutustumaan aineistoon paremmin ja etsimään litterointiprosessin yhteydessä alustavia havaintoja aineistosta. Litteroituna aineisto oli noin 60 sivun mittainen (riviväli 1,5, koko 12, Times News Roman). Viittaamme tulososiossa haastateltaviin kirjaimen ja numeron yhdistelmällä H1, H2, H3, ..., H8. Kävimme aineiston läpi monta kertaa, jotta saimme mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan aineiston sisällöstä. Tätä analyysivaihetta kutsutaan koodaamiseksi. Seuraava analyysivaihe oli redusointi (pelkistäminen), jonka tarkoituksena oli poistaa aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennaisia informaatioita. Pelkistäminen toteutetaan etsimällä litteroidusta aineistosta tutkimustehtävää kuvaavat keskeiset teemat ja ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.)

Aloitimme analyysin siten, että poimimme aineistosta tarkemmin ne ilmaukset, jotka käsittelivät koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista suhteessa resursseihin, sosioekonomiseen asemaan ja sukupuoleen. Nämä ilmaukset viittasivat suoraan tutkimuskysymykseemme: "Miten luokanopettajien käytössä olevat resurssit, perheiden sosioekonominen asema sekä oppilaiden sukupuoli vaikuttavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen luokanopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan?" Halusimme tarjota haastateltaville mahdollisuuden tuoda esiin koulutukselliseen tasa-arvoon vaikuttavia tekijöitä teoreettisen viitekehiksemme ja tutkimuskysymyksemme ulkopuolelta. Aineistosta nousi esiin alueellinen tasa-arvo neljäntenä koulutuksellisen tasa-arvon tekijänä. Teoriaohjaavassa lähestymistavassa teoreettinen viitekehys ohjasi aineiston jäsentämistä ja analyysiprosessia. Aineiston pelkistämisen jälkeen analyysiprosessin seuraavana vaiheena oli määritellä niitä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä, joihin aineistolla haluttiin vastata. Osa-alueet jaoteltuna ovat: 1. Resurssit 2. Sosioekonominen asema 3. Sukupuoli ja 4. Alueellinen tasa-arvo. Redusoinnin toteuttamista helpotti valmiiksi laadittu haastattelurunko, jossa kolme ensimmäistä osa-aluetta oli jo etukäteen luokiteltu. Haastateltavien vastaukset sisälsivät päällekkäisyyksiä eri osa-alueiden välillä, ja heillä oli mahdollisuus täydentää aiempia vastauksiaan.

Seuraavaksi siirryimme analyysissamme aineiston klusterointivaiheeseen (ryhmittely). Klusterointivaihe sisältää aineistosta löydettyjen alkuperäisilmaisujen tarkan läpi käymisen ja aineistosta pyritään etsimään samankaltaisuuksia. Klusterointivaiheessa samankaltaiset ilmaukset luokitellaan ryhmiksi, joista muodostetaan alaluokkia, jotka kuvastavat sisällön ominaispiirteitä. Ryhmittelimme aineistoa tutkimuskysymyksemme mukaan erikseen koulutuksellisen tasa-arvon tekijöiden kontekstissa. Teoreettinen viitekehys ohjasi ryhmien muodostamista ja aineiston pohjalta luotiin ala- ja pääluokkia, jotka heijastavat aineiston keskeisiä teemoja ja käsitteitä. (Taulukko 1.) Kategorioita tarkasteltiin ja yhdisteltiin systemaattisesti teoreettisen viitekehiksen valossa, tavoitteena luoda selkeästi jäsenneilty kokonaisuus, joka selittää aineistosta nousevia käsitteitä ja liittää ne jo olemassa olevaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.)

Taulukko 1. Analyysin luokitteluvaihe kuvattuna.

Alaluokat	Pääluokat	Yhdistävä tekijä
Resurssien vähyys Resurssien jakautuminen Tuen tarve ja erityisopetus Resurssien käytön suunnittelu	Resurssit	Koulutuksellisen tasa-arvon tekijät
Perheen sosioekonominen tausta ja sen vaikutus oppimiseen Taloudelliset resurssit Vanhempien asenne ja arvot Koulutuksen periytyvyys	Sosioekonominen asema	
Tasa-arvon ja moninaisuuden edistäminen Sukupuoleen perustuva erottelu ja käytänteet Sukupuolineutraali kohtelu koulussa Sukupuolten erot oppiaineissa ja opetuksessa Opettajien koulutus ja tietoisuuden lisääntyminen	Sukupuoli ja sukupuolten väliset erot	
Asuinpaikan ja ympäristön vaikutus koulutukselliseen tasa-arvoon	Koulutuksen alueellinen tasa-arvo	

Taulukossa 1. on kuvaus analyysimme luokitteluvaiheesta. Kuten taulukosta 1. on nähtävissä, alaluokat on muodostettu analyysivaiheessa aineistosta nousseiden samankaltaisuuksien ja toistuvien ilmauksien perusteella. Pääluokat on muodostettu teoriaohjaavasti ja alaluokat on ryhmitelty niitä kuvaaviin pääluokkiin. Olemme rakentaneet tulososiomme taulukossa näkyvän pääluokkajaottelun mukaisesti.

5. Tutkimustulokset

Esittelemme tässä luvussa haastatteluaineiston pohjalta tehdyt löydökset ja kuvaamme haastateltavien esille tuomia näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon käsitteestä sekä sen toteutumista suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin, perheiden sosioekonomiseen asemaan sekä oppilaiden sukupuoleen. Esitämme tutkimustulokset sekä vastaukset tutkimuskysymyksiimme alaluvuissa 5.1 luokanopettajien käytössä olevat resurssit, 5.2 perheiden sosioekonominen asema ja 5.3 oppilaiden sukupuoli. Annoimme haastatteluvaiheessa luokanopettajille mahdollisuuden nostaa avoimen kysymyksen avulla esiin myös muita koulutukselliseen tasa-arvoon vaikuttavia tekijöitä. Haastatteluaineiston pohjalta esiin nousi alueellisuuden merkitys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. Olemme muodostaneet vastausten pohjalta erillisen alaluvun 5.4 alueellinen tasa-arvo, jossa esittelemme vastauksia avoimeen kysymykseen. Esittelemme tutkimuksen tulokset vertaamalla niitä aiempaan tutkimustietoon. Esitämme haastatteluaineistosta suoria sitaatteja, joissa haastateltavat esitetään anonyymeillä termeillä haastateltava 1–8 (H1-H8).

5.1 Luokanopettajien käytössä olevat resurssit

Tässä alaluvussa vastaamme tutkimuskysymykseemme sen osalta, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu suhteessa resursseihin. Resurssien alaluokiksi muodostui neljä eri luokkaa: Resurssien vähyys, resurssien jakautuminen, tuen tarve ja erityisopetus sekä resurssien käytön suunnittelu. Kysyimme haastateltavilta, millaisia muutoksia resursseissa on tapahtunut, miten resurssit jakautuvat oppilaitoksen sisällä sekä tiedustelimme resurssien vaikutusta koulutyöhön ja oppimistavoitteiden täyttymiseen. Kysyttäessä resursseissa tapahtuneista muutoksista, kuusi vastaajaa nosti esiin puutteelliset resurssit. Puutteelliset resurssit näyttäytyvät haastateltavien mukaan esimerkiksi oppimismateriaalien vähentymisenä, koulunkäynninohjaajien saatavuuden haasteina sekä luokkakokojen kasvuna.

Koulutuksen resurssit ovat laadukkaan opetuksen järjestämisen perusedellytys. Viimeisten vuosikymmenien aikana koulujärjestelmällemme tarjotut resurssit ovat herättäneet laajasti keskustelua ja vuoden 2022 lopussa julkaistut PISA-tulokset ovat ennestään kiihdyttäneet

keskustelua koulutuksemme nykytilanteesta. Sekä rehtorit että opettajat ovat aiemmissa tutkimuksissa kokeneet resurssit paikoitellen riittämättömiksi ja puutteellisten resurssien toimivan koulutuksemme kehitystyötä jarruttavana tekijänä. (Pesonen 2009, 118; Bernelius & Huilla 2021, 57–58). OECD:n vuonna 2024 julkaiseman koulutusjärjestelmien indikaattorijulkaisun EAG:n (Education at a Glance) mukaan Suomen kokonaismenot koulutuksen osalta ovat OECD maiden keskiluokkaa. Esimerkiksi muut Pohjoismaat ovat selkeästi edellämme koulutuksen rahoituksen osalta. (OECD 2024 272–273.) Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta tilanne on huolestuttava, sillä puutteelliset resurssit voivat olla uhka sen toteutumiselle, kuten seuraavat aineistolainaukset osoittavat:

Esimerkiksi kirjoista on pulaa, ja mielestäni olisi esimerkiksi kiva, jos ympäristöopissa voitaisiin käyttää tehtäväkirjoja, mutta niitä ei oikein ole tarjolla. (H8)

Kyllähän tällä hetkellä Suomessa ja kunnissa tilanne on niin tiukka, että se näkyy leikkauksina ja sillä on vaikutusta siihen, mitä tukea esimerkiksi kouluissa voidaan tarjota, kuten koulunkäynnin ohjaajien määrän väheneminen. (H6)

...paljon kumminkin puhutaan edelleen, että opetuslalla resursseista on aina pula ja niitä ei ole tarpeeksi yhä useamman kunnan ollessa heikosti toimeentuleva. (H1)

Viimeisen vuosikymmenen aikana kiristynyt taloustilanne on vaikuttanut vahvasti julkisen sektorin resursseihin. Kuten OECD (2024)-raportista on havaittavissa, Suomessa koulutuksen rahoitukseen on kohdistunut suuria leikkauksia 2010-luvulla. Supistuneet resurssit ovat näkyneet koulumaailmassa esimerkiksi luokkakokojen kasvuna sekä kouluverkoston supistumisena. (Siekkinen 2017, 29.) Kysyttäessä luokanopettajilta puutteellisten resurssien vaikutuksesta koulutyöhön ja oppimistuloksiin, neljä opettajaa nosti esiin suuret ryhmäkoot ja niiden vaikutuksen yksittäisten oppilaiden tukemiseen. Opettajat eivät kykene huomioimaan jokaista oppilasta sekä heidän yksilöllisiä tarpeitaan liian suurissa ryhmissä.

Jotenkin tuntuu, että koulut ja luokkakoot kasvaa koko ajan hirveästi. (H3)

Totta kai siis just esimerkiksi, jos puhutaan vaikka ryhmäkoista, niin liian isoissa ei voida huomioida niitä kaikkia erilaisia oppijoita samalla lailla. (H3)

Ei voi odottaa, että opettaja pystyy tarjoamaan riittävästi tukea 24 oppilaille, jos joukossa on jopa kaksi oppilasta, jotka tarvitsevat erityisen vahvaa tukea. On tärkeää muistaa, että vaikka opettaja voi tukea niitä kahta oppilasta, on myös 22 muuta, jotka eivät tarvitse yhtä paljon tukea. (H5)

Jos mietitään, että mulla on kaksikymmentäneljä oppilasta tällä hetkellä, ja luokassa on välillä aika kova hälinä, niin resurssit, kuten mahdollisuus työskennellä pienryhmissä, auttaa jo valtavasti oppilaan keskittymistä. (H7)

Myös Fredriksson, Öckert ja Oosterbeek (2014, 18–25) ovat nostaneet tutkimuksessaan esiin luokkakokojen kasvun ja sen vaikutuksen oppilaiden tukemiseen sekä oppimiseen. Fredrikssonin ym. mukaan opettajat joutuvat muuttamaan opetustyyliään luokkakoon kasvamisen seurauksena. Haastattelemamme opettajat eivät kuitenkaan nostaneet esiin tämänkaltaisia vaikutuksia, vaan he puhuivat yleisemmin erilaisten oppijoiden tukemisen haasteista ja oppilaiden keskittymisen haasteista suuressa ryhmässä. Luokkakokojen kasvun seurauksena henkilökohtainen vuorovaikutus opettajan kanssa vähenee ja vastuuta oppimisesta joudutaan siirtämään enemmän oppilaille. Suomessa luokkakoot ovat kasvaneet koulutukseen tehtyjen leikkauksien seurauksena. Myös koulutusmaailmaan 2010 –luvulla rantautunut inklusiivinen ajattelu on omalta osaltaan kasvattanut luokkakokojen määrää ja tuonut tietynlaisia haasteita opetustilanteisiin. Erityistä tukea tarvitsevien lasten tukeminen yhdistettynä jo valmiiksi kasvaneisiin luokkakokoihin on aiheuttanut sen, että opettajat eivät kykene huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita riittävällä tasolla.

Tärkeänä tutkimustuloksena nousi esiin myös resurssien vähyyden heijastuminen opetukseen ja opetuksen laatuun puutteellisina opetusmateriaaleina tai välineinä. Puutteellisten opetusmateriaalien kautta opettajat eivät mielestään kykene toteuttamaan opetusta siinä

muodossa, jossa haluaisivat. Myös opetuksen laatu voi opettajien mukaan kärsiä ja oppimisen eriyttäminen oppilaiden taitotason mukaan voi olla haastavaa.

Puutteelliset resurssit näkyvät käytännön työssä esimerkiksi puutteellisena oppimateriaalina ja sitten kun oppimateriaalit ei ole kunnossa, niin opettajilla on myös vähemmän työkaluja toteuttaa laadukkaampaa oppimista. Jos puhutaan nyt esimerkiksi tuen piirissä olevista oppilaista, niin jos ei meillä ole oppimateriaalia, jota voidaan integroida ylös tai alas niin se on yksi. (H1)

Tietokoneella pystyy tekemään paljon, ja sillä on suuri rooli opetuksessa, mutta käytännön opetustarvikkeita kaipaisi myös enemmän. Ympäristöopin ja kemian fysiikan osalta nämä havainnollistavat välineet tulisivat mieleen ensimmäisinä. (H8)

Vaikka koulutuksen rahoitukseen ja sitä kautta resursseihin on kohdistunut suuria leikkauksia viimeisen vuosikymmenen aikana, osa haastattelemistamme opettajista nosti esiin viimeisten vuosien aikana lisääntyneet resurssit ja koulutukseen kohdistuneet lisärahoitukset. Osa opettajista koki resurssit varsin riittäväksi nykytilanteeseen ja koulun tarpeisiin nähden.

Resursseja on nyt ainakin niinku valtion tasolla lisätty oppimiseen viime vuosien aikana, mikä on hyvä juttu. (H1)

Resurssivajeeseen on mun mielestä vastattu, koska on huomioitu se, että oppilasaines on muuttunut ja tullut monipuolisemmaksi. Eli jos me pyritään takaamaan jokaiselle yksilöllistä opetusta, niin silloin meidän on saatava tarpeeksi erityisopetusta sekä ohjaajaresurssia. (H2)

Sanoisin, että ihan viime vuosina olen esimerkiksi itse kokenut, että sitä resurssia ollaan saatu ja sitä on voinut perustellakin. Oppilasmäärä on yksi tekijä, mikä niihin vaikuttaa. Sitten taloudelliset asiat tietystikin kanssa yksi tekijä, mutta koen, että tällä hetkellä resursseja on ihan mukavasti kyllä saatu. (H4)

“Nämä kaikki tietotekniset välineet, niin niitä tullu merkittävästi lisää käyttöön.” (H8)

Suomeen on peruskoulujärjestelmän alkuajoista lähtien juurtunut koulutuksellista tasa-arvoa koskeva perusideologia, jonka mukaan jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota lähtökohdista riippumatta samat mahdollisuudet kouluttautua (Saarinen ym. 2021, 53). Haastateltavista osan nosti esiin myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sekä maahanmuuttajaoppilaiden kasvaneen määrän. Tutkimuksessa nousi esiin, että resurssien määrällä sekä niiden käytön suunnittelulla ei ole kyetty vastaamaan tähän kehityskulkuun.

Nykyisin oppilaat tarvii paljon enemmän resursseja kuin aikaisemmin, erityisesti silloin, kun otetaan huomioon koulujen periaatteet. Kyllähän tällä hetkellä Suomessa ja kunnissa tilanne on niin tiukka, että se näkyy leikkauksina ja sillä on vaikutusta siihen, mitä tukea esimerkiksi kouluissa voidaan tarjota. On myös oppilaita, jotka tarvis vahvempaa tukea tuen porrasta, mutta ei ole paikkaa, jossa sitä vois saada. (H6)

Kun peilataan esimerkiksi semmoistakin asiaa, että miten oppilasmäärä kehittyy, niin eikö nyt voisi ajatella sitä, että eihän maahanmuutto-oppilaatkaan vähene. Resurssien suunnittelu on jotenkin jälkijunassa, niin toivoisin reagointia aikaisemmin. (H2)

Esimerkiksi ne oppilaat, jotka tarvii erityistä tukea suomen kielessä, tarvii käytännössä tukea kaikissa lukuaineissa. Koska lukuaineet ovat niin vahvasti sidoksissa suomen kieleen, he tarvii tukea myös muilla ainealueilla, mutta se ei ole resurssien puitteissa mahdollista. (H5)

Haastateltujen opettajien näkemykset S2 -oppilaiden (suomi toisena kielenä) opetukseen ja oppimiseen liittyen ovat linjassa aiempaan tutkimustietoon aiheesta, sillä esimerkiksi myös Bernelius ja Huilla (2021, 70) ovat nostaneet tutkimuksissaan esiin laadukkaan S2-opetuksen merkityksen oppimiserojen tasaamiseen. Kolme opettajaa nosti esiin maahanmuuttajataustaisten S2-oppilaiden opetuksen ja sen, miten resurssien puute voi konkreettisesti heijastua kielioppilaiden opetukseen.

Kyllähän ne resurssit on isossa osassa sitä koulutuksen tasa-arvon toteutumista. Tietenkin niinku jotkut paikat kunnan sisällä, missä on enemmän S2-opetusta, erityisluokkia tai kielellisiä haasteita, niin totta kai ne tarvitsee myös enemmän resursseja. (H3)

... Sitten on myös nämä kielioppilaiden materiaalit ja onko niitä kouluilla. Ne on semmoinen, että niitäkään ei välttämättä ensimmäisenä olla ostamassa. (H1)

Mä ainakin nyt hoksaan sen, että että niinku nostin esille siellä nyt vaikka maahanmuuttajaoppilaat ja heidän oppimisen. Niin se, että jos pitäs jokaiselle oppilaalle saada yksilöllinen oppiminen, niin miten se yksilöllisyys tapahtuu siinä isossa ryhmässä? Eli laadukasta kielen opetusta ja siihen paljon resursseja. (H2)

Haastateltujen opettajien vastauksista nousee esiin selkeä huoli resurssien riittävydestä ja niiden vaikutuksesta S2-oppilaiden opetuksen laatuun. Opettajien vastauksissa korostuu halu tukea oppilaita yksilöllisesti ja tarjota laadukasta kielen opetusta, mutta käytännön toteutus kohtaa usein haasteita resurssien puutteen vuoksi. Ajan, henkilöstön ja opetusmateriaalien niukkuus vaikeuttaa tavoitteiden saavuttamista ja heikentää mahdollisuuksia vastata moninaisten oppijoiden tarpeisiin. Esimerkiksi H3:n huomio siitä, että tietyt koulut tai alueet kunnassa vaativat enemmän resursseja, on konkreettinen muistutus siitä, että opetuksen tasa-arvo ei toteudu automaattisesti. Jos luokassa on paljon S2-oppilaita, opetuksen suunnittelu ja toteutus vaativat enemmän aikaa, eriyttämistä ja usein myös yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Ilman riittäviä resursseja tämä työ jää helposti yksittäisen opettajan harteille.

Virtanen ja Karhula (2022) ovat todenneet, eri kunnat voivat olla keskenään hyvin erilaisessa taloudellisessa tilanteessa ja sitä kautta myös koulutukseen suunnatut rahoitusosuudet voivat vaihdella kunnittain. Tämän pohjalta on selkeää, että taloudellisesti ahtaalla olevissa kunnissa myöskään koulutukseen ei ole mahdollista suunnata samanlaisia resursseja verrattuna paremmin toimeentuleviin kuntiin. Toisaalta alueiden ja koulujen välinen eriytyminen on johtanut myös siihen, että oppilaitosten väliset resurssit vaihtelevat kuntien tai kaupunkien

sisällä (Siekinen 2017, 167). Kaksi opettajaa nosti haastatteluissa esiin kuntakohtaiset vaihtelut resurssien määrälle.

Kyllähän meillä on kunnissa paljon eri resursseja tai niinku resurssimääriä, että vaikuttaa varmaan aivan valtavasti siihen (koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen). (H5)

Helsingissä annetaan tietty könttäsomma rahaa lukuvuodelle, mutta Espoossa rahaa jaetaan sen mukaan, kuinka monta tukea tarvitsevaa oppilasta koulussa on. Meidän koulu on taloudellisesti heikossa tilanteessa, vaikka alue on sosioekonomisesti varakas pientaloalue. Meillä ei ole paljon tuen papereilla olevia oppilaita, joten rahaa ei myöskään tule tarpeeksi. (H7)

Luokanopettajien vastauksista käy ilmi, että rahoitusta ja sitä kautta resursseja jaetaan kunnissa kouluille esimerkiksi kielioppilaiden ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrän mukaan. Sosiaaliseen segregatioon pohjautuva resurssien jakautuminen on kansainvälisestikin tarkasteltuna melko yleistä ja esimerkiksi Alankomaassa perusopetusjärjestelmän rahoitus pohjautuu samanlaiseen malliin kuin Suomessa. Alankomaassa käytössä olevan mallin mukaan kansallinen perusopetuksen rahoitus jaetaan suhteessa oppilaitosten oppilaiden taustatekijöihin. (Bernelius & Huilla 2021, 122; Rusconi 2019.) Resurssien jakautuminen tarpeen mukaan on perusteltu ratkaisu ja niissä kouluissa, joissa tukea tarvitsevia oppilaita on määrällisesti enemmän, tulisi myös saada enemmän rahoitusta. Toisaalta Suomessa koulutukseen kohdistuneiden leikkausten jälkeen on ajaututtu tilanteeseen, jossa koulutukselle tarjottava rahoitus on tarpeeseen suhteutettuna riittämätön. Koulutuksen ja sitä myöten rahoituksen keskittyessä yhä suurempiin yhtenäiskouluihin vaarana on, että pienemmät koulut joutuvat taistelemaan entistä vahvemmin rahoituksesta sekä resursseista. Kuten myös Bernelius ja Huilla (2021, 122–123) toteavat, resurssitarpeiden erot näyttäytyvät Suomessa paikoitellen suurina. Päättäjien osalta olisi tarpeellista selvittää, millaisia lisätukisummia koulutukseen tarvittaisiin näiden erojen kaventamiseen. Suomessa koulupaikat jakautuvat pääsääntöisesti asuinpaikan perusteella, jolloin koulun valitseminen ei ole käytännössä mahdollista. Mikäli koulujen resurssierot ovat suuret, voi tällä olla myös suora vaikutus koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Myös kaksi haastateltavaa nosti esiin päättäjätasolla tehtävien resursseja koskevien ratkaisujen merkityksen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle.

Valtion osuuksia jaetaan kielioppilaiden mukaan tai esimerkiksi sen mukaan, kuinka paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on. Kouhulle jaetaan siis jonkin verran eri rahaa ja se vaikuttaa toimintaan. (H1)

No kyllä resursseilla on tietystikin iso merkitys ja toivon että niihin kiinnitetään päättäjätasolla huomiota, että se kuitenkin tietyllä lailla mahdollistaa sitä tasa-arvoa myös tässä asiassa. (H4)

Totta kai sillä on iso merkitys, että peruskoulu pyrkii laittamaan asiat samalle viivalle — niin hyvässä kuin ei välttämättä hyvänä pidetyssäkään mielessä. Se, että saataisiin nostettua ne oppilaat, joiden lähtökohta on vaikeampi, edes lähelle sitä samaa viivaa, on tärkeää. (H5)

Kysyimme haastateltavilta heidän kokemuksiaan siitä, miten käytössä olevat resurssit jakautuvat heidän oppilaitoksissaan. Haastateltavista luokan opettajista neljä mainitsi, että käytössä olevat resurssit jaetaan oppilaitoksen sisällä tarpeen mukaisesti.

Tarpeen mukaan. Meillä on ressuopettajaa ja meillä on laaja-alaista erityisopettajaa ja me ollaan nyt saatu reagoitua siihen, että meidän yläkoulun puolella on ollut vajetta. (H2).

Resurssit jaetaan sillä tavalla, että tietenkin katsotaan aina se kokonaiskuva, mikä sillä hetkellä on ja monesti se lähtee siitä, että keväällä tietysti pyritään jo suunnittelemaan, jos se on mahdollista. “Sitten tilanteet elää ja muuttuu ja kaikkea ei voi ennakoida. Nytkin meillä on käynyt sillä tavalla, että ohjaajan resurssi on siirretty oikeastaan lähestulkoon yhteen opetusryhmään tueksi ja tuota me muut ollaan sitten pärjätty hyvin hyvinkin ilman. Niin tavallaan just tällä tavalla, että joustavasti sitten niitä muutetaan tilanteen mukaan. (H4)

Näen, että ainakin tässä organisaatiossa resurssit jakautuvat pitkälti tarpeen mukaan. (H5)

Lähtökohtaisesti katotaan ensin oppilaan tiedot, kuten tuen tarpeet, ja sen mukaan jaetaan resursseja. (H6)

Keskeiseksi tutkimustuloksemme voidaan havaita, että koulutuksen resursseilla on suuri merkitys opetuksen toteuttamiseen ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Tuloksemme tukevat myös aiempia tutkimuksia, sillä myös aiemmissa koulutusta koskevissa tutkimuksissa on nostettu esiin resurssien supistuminen sekä esimerkiksi resurssien määrän kuntakohtainen vaihtelu (ks. Vanttaja 2019). Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista opettajista nosti vastauksissaan esiin myös resurssien lisääntymisen viimeisten vuosien aikana. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta olennaista olisi pystyä tarjoamaan jokaiselle tasavertaiset mahdollisuudet opiskeluun. Peilattaessa tätä ajatusta tutkimustuloksiimme voidaan todeta, että nykyisellään resurssit ovat riittämättömät tasalaatuisen opetuksen varmistamiseksi ja koulutuksellinen tasa-arvo ei näin ollen täysin toteudu tässä suhteessa.

5.2 Perheiden sosioekonominen asema

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kertoivat haastatteluissa sosioekonomisen taustan vaikutuksista koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Sosioekonomisen aseman alaluokiksi syntyi neljä eri luokkaa: Perheen sosioekonominen tausta ja sen vaikutus oppimiseen, perheen taloudelliset resurssit, vanhempien asenne ja arvot, sekä koulutuksen periytyvyys. Tuurinmaa (2018) on maininnut yksilön sosioekonomisen aseman olevan sidoksissa lapsuusajan kasvuympäristöön ja perhetaustaan. Paremmista lähtökohdista olevien lasten mallit voivat olla hyvin erilaisia verrattuna huonommista lähtökohdista oleviin lapsiin. On hyvin todennäköistä, että hyvät lähtökohdat omaava oppilas tulee menestymään koulussa keskimäärin muita paremmin (Lampinen & Poropudas 2010, 269). Bernardin ja Cebolla-Boadon (2014) mukaan koulumenestys ei yksinään selitä koulutuspolkujen valintoja, sillä sosioekonomisesti paremmista taustoista tulevilla oppilaille on usein suurempi taipumus valita kunnianhimoisempia koulutuspolkua. Osa haastateltavista mainitsi perheen taloudellisten resurssien merkityksen suhteessa koulutukselliseen tasa-arvoon. Tasa-arvon näkökulmasta taloudelliset resurssit viittaavat muun muassa siihen, millaisia välineitä lapselle voidaan hankkia koulunkäynnin tukemiseksi sekä mahdollisuuksiin osallistua koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin.

Mulla on vahvistunut se mielipide tässä, että se on ehkä niinku yksi suurimmista tekijöistä, ellei suurin siihen, että miten hänellä tulee menemään. Eli jos olet hyvätuloisesta perheestä, on sosiaalista pääomaa vanhemmilla panostaa koulutukseen. Jos lapsella on mahdollisuus harrastaa ja tehdä koulun ulkopuolella erilaisia asioita, niin niillä on hyvin eri lähtökohdat. Jos esimerkiksi tulee perheestä, jossa on heikot sosioekonomiset lähtökohdat tai esimerkiksi taloudellista painetta, niin niillä lapsilla on minun ymmärryksen mukaan myös koulussa enemmän haasteita kuin stabiileimmista lähtökohdista tulevilla. (H1)

Jokainen on persoona ja jokainen perhe on persoona ja varmasti parhaansa yrittää, mutta jos siinä jossakin vaiheessa tosiaan niinku ihan alkuvaiheessa tämmöinen esimerkiksi lapsiperheköyhyys, niin kyllähän se vaikuttaa kaikkeen. (H2)

Koulureppu, luistimet, sukset, mikä tahansa tämmöinen, mennään retkelle ja siihen säähän sopivat vaatteet. Niin semmoiset, että onhan se nyt aika niinku hankalaa, jos oppilaalla ei ole liikuntavälineitä. ...oma kokemukseni on, että erityisesti heikommasta sosioekonomisesta asemasta tulevat lapset kokevat usein enemmän haasteita koulussa. (H5)

Oma kokemus on, että sillä on iso vaikutus. Tietenki se riippuu minkälaisia huoltajat ovat, mutta kyl mä uskon että jos on parempi sosioekonominen asema niin on paremmat valmiudet. Uskoisin myös, että tämmöinen yleissivistävä ja lapsen tukeminen tulee siinä, koska halutaan, että lapsi pärjää koulussa ja tietenkin tulevaisuudessa. Siksi siihen panostetaan aika paljon. (H7)

Sitran vuonna 2007 julkaisemassa raportissa tarkasteltiin vanhempien koulutustaan vaikutusta lasten koulutustasoon, ja tutkimuksessa havaittiin selkeä korrelaatio näiden kahden tekijän välillä. Erityisesti äidin koulutustasolla oli merkittävämpi vaikutus lapsen koulutustasoon verrattuna isän koulutustasoon. (Alatupa ym. 2007, 17, 147–150.) Kuten aikaisemmin olemme maininneet, myös Lehti ja Laaninen (2021) ovat tutkineet perhetaustan vaikutusta oppimistuloksiin hyödyntäen PISA- ja rekisteriaineistoja, ja heidän tutkimuksensa tulokset tukevat aiempia havaintoja vanhempien koulutustason merkityksestä lasten oppimistuloksiin. Haastatteluissa tuli esille koulutuksen periytyvyys ja sen vaikutus koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Vanhempien alhainen koulutustaso ja perheen taloudelliset haasteet ennakoivat paitsi lapsen peruskoulussa saavuttamia oppimistuloksia,

myös todennäköisyyttä keskeyttää opiskelu peruskoulun jälkeen (Bernelius & Huilla 2021, 64).

Tilanne voi olla sellainen, että kotona ei ole kovin paljon koulumenestystä arvostettu, ja sieltä voi tulla negatiivisia koulukokemuksia. (H5)

Jos vanhemmilla on asenne, että koulutusta ei tarvita, niin se voi heijastua myös lapseen. (H8)

Sosioekonomisen aseman taustatekijöistä koulutuksen periytyvyys on ollut laajan tutkimuksen kohteena (esim. Biggart, Järvinen & Parreira 2015; Kestilä, Karvonen, Parikka, Seppänen, Haapakorva & Sutela 2019; Pulkkinen & Sirén 2021). Vanhempien koulutuspolulla on suora vaikutus lapsen koulutusvalintoihin. Tutkimusten mukaan perheen koulutustausta on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka muokkaa lapsen suhtautumista koulutukseen ja ohjaa heidän koulutuspolkunsa suuntaa. (Pulkkinen & Sirén 2021, 295–296.) Korkeakoulutettujen vanhempien lapset ovat usein todennäköisemmin kiinnostuneita ja motivoituneita suorittamaan korkeakoulututkinnon myös itse, sillä he kasvavat ympäristössä, jossa arvostetaan koulutusta. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivat esiin kotoa omaksuttavien asenteiden ja vanhempien suhtautumisen vaikutuksen oppilaan asenteeseen koulutusta kohtaan.

No tutkimuskirjallisuuden valossa korkeakoulutettujen vanhempien lapsistahan tulee myös todennäköisesti korkeakoulutettuja. Sehän on niinku, missä niiden välillä on todistetusti yhteys. (H1)

Näin sanotaan, että korkeakoulutetuille vanhemmille syntyy enemmän korkeakoulutettuja lapsia. (H8)

Myös Vanttaja (2019, 495–496) on tuonut tutkimuksessaan esille vanhempien koulutustason sekä asennoitumisen merkityksen lasten suhtautumiseen koulutusta kohtaan. Vanttajan mukaan lasten suhtautuminen koulutusta kohtaan on myönteisempää, mikäli vanhemmat tukevat lastaan koulunkäynnissä tai ovat korkeasti koulutettuja ja suhtautuvat sitä kautta myönteisesti koulutukseen. Sosioekonominen asema ei välttämättä itsessään ole selittävä

tekijänä lasten koulumenestykselle. Mikäli vanhemmat ovat kuitenkin itse koulutettuja, kykenevät tarjoamaan lapselle tukea sekä motivoimaan lasta, myös lasten suhtautuminen koulutusta kohtaan on todennäköisesti positiivista.

On todella iso vaikutus, jos vanhempia oikeasti kiinnostaa lapsen koulunkäynti kotitehtävien tekeminen ja antavat tukea sekä motivoivat kotona. (H7)

...jos vanhemmilla on asenne, että koulu on positiivinen asia, koulutusta tarvitaan ja näin, niin silloin lapsikin tulee tänne ihan hyvillä mielin ja tekeekin asioita. (H8)

Jos perheessä on korkeakoulutettuja, niin silloin koulutuksen merkitystä saatetaan korostaa. (H5)

Koulutuksen periytyvyyden voidaan nähdä olevan yhteydessä vanhempien asenteisiin ja arvoihin koulutusta kohtaan, jotka nousivat esille myös aineistossamme. Haastatteluissa opettajat kuvailivat, kuinka vanhempien asenteet heijastuvat oppilaan motivaatioon ja hänen kykyynsä asettaa ja saavuttaa koulutustavoitteitaan. Eriarvoiset lähtökohdat ja vanhempien asenteet voivat tukea tai estää oppilaan uskoa omaan kykyihinsä ja vaikuttaa siihen, kuinka tärkeänä oppilas pitää koulunkäyntiään, mikä puolestaan heijastuu oppilaan akateemisiin saavutuksiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin (Bernelius & Huilla 2021, 66).

Asenteet tulee ensimmäisenä mieleen. Että tietenkin perheen asenteet vaikuttaa myös siihen oppilaan asennoitumiseen ja suhtautumiseen. Niinku arvot yleensäkin, että millaisia arvoja on koulua kohtaan. Kannatetaanko esimerkiksi korkeakouluttautumista siellä, niin ne varmasti voi vaikuttaa näihin oppilaisiin. Ylipäättänsä se, että arvostetaanko koulumenestystä esimerkiksi. (H3)

Jos kotona annetaan ymmärtää, ettei koulussa tarvitse menestyä, se voi vaikuttaa todella paljon. Sitä kautta voi syntyä hyvin kielteinen kuva koulusta jo kotoa, ja se voi heijastua suoraan lapsen motivaatioon ja asenteeseen. Kuka auttaa lasta kotona, jos vanhemmat ei sitä tee. Ymmärrätte, että tämä näkyy selvästi. Läksyt jäävät tekemättä, tavarat hukassa tai jotain muuta vastaavaa, ja silloin se näkyy koulussa. (H5)

No sehän vaikuttaa ihan täysin (oppilaan suhtautumiseen koulua kohtaan). Meillähän on semmoinen ihana kulttuuri suomessa, että vanhemmathan tekee sen, että kun minäkään en oppinut, niin tulee niinku omasta koulukokemuksesta juttuja. (H2)

Lapset kyllä omaksuvat kotona aika paljon asenteita ja käyttäytymisnormeja. Monet arvot ja tavat, miten käyttäytyä, tulevat kodista, kuten se, miten käyttäytyään opettajia ja toisia oppilaita kohtaan. Tätä on vaikea sitten kääntää. Jos vanhemmat ovat sitä mieltä, että koulussa ei tarvitse panostaa tai että koulu ei ole tärkeää, niin se voi näkyä haasteena, jos lapsi ei ymmärrä koulun merkitystä. (H6)

Tutkimustulokset korostavat vahvasti sosioekonomisen taustan merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa ja koulumenestyksessä. Haastatteluissa ilmeni, että vanhempien sosioekonominen asema, taloudelliset resurssit, vanhempien asenteet sekä koulutuksen periytyvyys ovat keskeisiä tekijöitä, jotka muovaavat lasten koulutusta ja oppimista. Näiden tekijöiden vaikutus ulottuu paitsi oppilaan akateemisiin saavutuksiin, myös hänen koulutuspolkunsa valintoihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin.

Sosioekonominen asema toimii keskeisenä taustatekijänä, joka määrittää ympäristön, jossa lapsi kasvaa, sekä sen, millaisia mahdollisuuksia hänellä on saada tukea koulunkäynnissä. Opettajien havainnot taloudellisten resurssien vaikutuksesta koulunkäyntiin nostavat esiin sen, kuinka koulunkäynnin tukeminen, kuten tarvittavien välineiden hankinta ja mahdollisuus osallistua koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin voivat olla riippuvaisia perheen taloudellisesta tilanteesta. Tämä puolestaan voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja koulunkäynnin kokemukseen.

Koulutuksen periytyvyys nousee myös keskeiseksi havainnoksi tutkimuksessa. Erityisesti vanhempien koulutustausta vaikuttaa suoraan siihen, miten lapsi suhtautuu koulutukseen ja millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen. Tutkimustulokset tukevat aiempia tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet, että korkeakoulutettujen vanhempien lapset ovat todennäköisemmin

kiinnostuneita korkeakoulutuksesta ja pystyvät asettamaan itselleen kunnianhimoisempia koulutustavoitteita. Vanhempien asenteet koulutusta kohtaan heijastuvat suoraan lapsen motivaatioon ja koulun merkityksen ymmärtämiseen. Opettajat korostivat myös sitä, kuinka vanhempien asenteet voivat tukea tai estää lapsen uskoa omiin kykyihinsä. Tämä ilmenee erityisesti siinä, kuinka perheiden koulutusta koskevat asenteet muokkaavat oppilaiden käsityksiä koulun merkityksestä. Jos vanhemmat eivät näe koulutusta tärkeänä, oppilas saattaa kokea koulunkäynnin vähemmän merkitykselliseksi, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti hänen akateemisiin saavutuksiinsa. Näiden tulosten valossa voidaan todeta, että sosioekonominen tausta ei toimi yksittäisenä syynä oppilaiden menestykseen, mutta se on merkittävä tekijä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa. Sosioekonomiset erot luovat rakenteellisia esteitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaan koulutukseen, mutta vanhempien asenteilla ja tuella on suuri rooli tämän eron kaventamisessa.

5.3 Oppilaiden sukupuoli ja sukupuolten väliset erot

Tässä aluvussa käsittelemme sukupuolen merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa. Pääluokaksi muodostui sukupuoli ja sukupuolten väliset erot, joka jakautui viiteen alaluokkaan: tasa-arvon ja moninaisuuden edistäminen, sukupuoleen perustuva erottelu ja käytänteet, sukupuolineutraali kohtelu koulussa, sukupuolten erot oppiaineissa ja opetuksessa, sekä opettajien koulutus ja tietoisuuden lisääminen.

Sukupuolitietoinen opetus on keskeinen väline, joka tukee tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä koulutuksessa ja työelämässä. Se on tärkeää, koska sen avulla voidaan tunnistaa ja purkaa sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita ja ennakkoluuloja, jotka saattavat vaikuttaa oppilaiden asenteisiin, valintoihin ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Sukupuolitietoisuuden avulla voidaan luoda ympäristö, jossa kaikilla oppilailla on samat mahdollisuudet kehittyä ja saavuttaa omat tavoitteensa ilman sukupuoleen liittyviä rajoitteita. (Opetushallitus. [www-lähde.](#)) Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, miten sukupuolten tasa-arvoon pystytään vaikuttamaan koulun ja opettajan toimesta.

Kouluilla on tasa-arvosuunnitelmat, joilla pyritään näitä rakenteita niin sanotusti tasaamaan, että se sukupuolen merkitys ei näkyisi koulussa. (H1)

Siis nimenomaan, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Mä en usko siihenkään, että sukupuolella olisi välttämättä hirveästi eroa tässä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa. (H3)

Kyllä aika pitkälti meidän pitäisi ajatella oppilasta vaan ihan oppilaana, että ei siinä sen kummempaa ole, että onko se poika vai tyttö, oppilas on vaan oppilas. (H5)

Ei ole tyttöjä ja poikia, vaan kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti. (H7)

No, kaikkihan tietenkin lähtee siitä, että täällä ei missään luokassa pitäisi katsoa mitään opettamista tai sellaista sillä perusteella, että edustat jotain sukupuolta, on se sitten tyttö, poika tai mitä tahansa muuta. Itse koitan vältellä sitä, että tai mahdollisimman vähän puhua tytöistä ja pojista erikseen. (H8)

Haastateltavien mukaan sukupuoli ei vaikuta merkityksellisesti koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen, vaan oppilaat nähdä yksilöinä sukupuoleen katsomatta. Vaikka yksilöiden tarkastelu sukupuoleen katsomatta on kannatettavaa, on kuitenkin olemassa tutkimuksia, esim. (Pöysä, Pesu, Lerkkanen & Rautapuro 2018), jotka osoittavat, että sukupuolten välillä voi olla eroja esimerkiksi oppimistavoissa, kiinnostuksen kohteissa tai odotuksissa.

Kouluissa syntyy helposti sukupuoleen perustuvia rooleja, jotka vahvistavat biologisen sukupuolen mukaisia stereotypioita. Tytöistä annetaan usein kuva kiltteinä ja rauhallisina oppilaina, jotka tekevät koulutehtävänsä huolellisesti. Pojat sen sijaan liitetään aktiivisiin, äänekkäisiin ja reippaisiin rooleihin. Näiden sukupuoliroolien kautta tyttöjä ja poikia ohjataan kohti yhteiskunnan määrittämiä sukupuolistereotypioita, joissa tytöille ja pojille asetetaan tiettyjä käyttäytymis- ja suoritusodotuksia. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 17.) Poikien osalta sukupuoliroolikulttuurin ja väärinkäytösten välinen yhteys häviää, kun otetaan huomioon heidän henkilökohtaiset asenteensa liittyen sukupuolirooleihin. Pojilla on

merkittävästi vahvempia perinteisiä sukupuolirooliasenteita kuin tytöillä, jotka vaikuttavat poikiin voimakkaammin kuin koulun sukupuoliroolikulttuuri. Tytöillä taas perinteiset sukupuoliin liittyvät asenteet ovat heikompia, minkä vuoksi he ovat herkempiä kouluympäristön sukupuoliroolikulttuurille. (Houtte 2023, 13.) Tutkimukseen vastanneet opettajat kokevat, että sukupuoliroolittamisen vaikutukset ovat vähentyneet merkittävästi nykyään verrattuna aiempiin aikoihin. Nykyisin pyritään aktiivisesti välttämään sukupuolten välisten stereotyyppien vahvistamista ja luomaan oppilaille ympäristö, jossa he voivat kasvaa ja kehittyä omana itsenään ilman rajoittavia sukupuolirooliodotuksia. Myös Pöysän ym. (2018) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia sukupuolten välisistä eroista.

Jollain tavalla mä uskon, että on kumminkin vähentynyt semmoisen kymppin tyttöjen ja pahojen poikien väliset erot mutta ehkä jollain tavalla ne näkyvät silti edelleen koulussa. (H1)

Ehkä niinku pieni huoli on joku tytöt ja pojat ja he -osasto, vaan yleisesti se, että kun saadaan monimuotoisesti opetettua ja tehtyä näitä erilaisia tukitoimia, että siinä ei tule niinku semmoista erottelua tai vertailua. Tuota sukupuolia asiaa en näe enää ongelmana. (H2)

Jos vaikka miettii, että minkälaisia asioita on muuttunut ihan omastakin koulutustaustasta, niin esimerkiksi enää ei ole jotakin, että pojat menee automaattisesti puukäsityöhön ja tytöt menee sitten pehmeään ”rättikässään” niin sanotusti. Minusta tuntuu, että on häipynyt enemmän semmoiset rajat selkeästi ja esimerkiksi pojat on poikia ajattelu. (H4)

Sukupuoliroolit ja niiden merkitys on vähentynyt kouluissa. Roolit ei ole kuitenkaan kokonaan poistuneet, ja osa haastateltavista kokee sukupuoliroolitusta tapahtuvan vielä tietyssä määrin myös kouluhenkilökunnan toimesta. Roolitus näkyy usein luokkahuoneessa käytettävässä kielessä, jossa opettajat ja oppilaat voivat tiedostamattaan vahvistaa sukupuoleen liittyviä odotuksia ja käyttäytymismalleja (Tainio, Palmu & Ikävalko 2014, 18). Sukupuoleen perustuva uskomusjärjestelmä luo vaikutelman, että sukupuoliroolit ovat pysyviä, mikä puolestaan vahvistaa käsitystä muuttumattomista sukupuolieroista ja luonnostaan johdonmukaisista sukupuoleen liittyvistä representaatiosta (Linder ym. 2022, 3). Tähän vaikuttaa kuitenkin merkittävästi se, millainen kouluympäristö on kyseessä. Erilaisissa

kouluissa sukupuoliroolien ja odotusten ilmeneminen voi vaihdella huomattavasti. Joissain kouluissa sukupuoliroolit voivat edelleen olla perinteisempiä, jolloin tytöiltä ja pojilta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä (Houtte 2023, 13). Opettajat kertoivat sukupuoliroolitusten liittyvän usein sukupuolten käyttäytymismalleihin ja kuinka niihin puututaan eri tavalla. Esimerkiksi poikien ja tyttöjen käyttäytymistä saatetaan arvioida ja käsitellä eri tavalla, mikä voi johtaa siihen, että tytöiltä odotetaan rauhallisempaa ja tunnollisempaa käyttäytymistä, kun taas pojilta saatetaan odottaa reippaampaa ja äänekkäämpää toimintaa.

No käyttäytyminen on vaikka semmoinen konkreettisiin esimerkki. Mie koen, että ehkä pojilta voidaan toisaalta katsoa asioita useammin läpi sormien kuin tytöiltä. Eli puuttuminen voi olla hyvin erilaista, jos he tekevät samoja asioita, eli välttämättä syy-seuraussuhteet ei ole niin yks yhteen. (H1)

Joku tämmöinen käyttäytyminen tulee ehkä mieleen. Tää on siis hirveä yleistys, mutta ehkä pojat on usein vähän enemmän sitten ”tikunnokassa”, joka voi sitten vaikuttaa siltä, että heitä nyt jotenkin enemmän moititaan kuin esimerkiksi tyttöjä. (H3)

Voi olla, että poikien kova äänisyys tai semmoinen heidän toimintatapansa puututaan eri tavalla ja vähän ehkä tiukemmin. Se tiukkuus on se, että joo sä voit kummassakin, mutta mä tarkoitan sitä, että millä tavalla se tiukkuus tulee esiin. (H5)

Sukupuolitietoinen kasvatus on olennainen osa perusopetusta, sillä se edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa ja ehkäisee syrjäytymistä sekä eriarvoisuuden syntymistä. Sukupuolitietoisuus luo mahdollisuuden sille, että jokainen oppilas voi kasvaa ja kehittyä omana itsenään ilman sukupuoleen perustuvia ennakkoluuloja tai rajoituksia. Tavoitteena on, että kaikki oppilaat kokevat itsensä tasa-arvoisiksi ja saavat tukea omien kiinnostuksen kohteidensa ja kykyjensä mukaan, ei sukupuolensa perusteella. (Opetushallitus 2014, 18.) Ei voida kuitenkaan olettaa, että tasa-arvo syntyy automaattisesti ilman aktiivista työtä sen eteen, eikä pelkkä perusopetuksen opetussuunnitelman muutos riitä takaamaan tasa-arvon toteutumista käytännössä. Tasa-arvon edistäminen vaatii opettajilta tietoista ja jatkuvaa pohdintaa omista asenteistaan, ajattelutavoistaan ja oletuksistaan. Opettajat ovat

avainasemassa siinä, miten sukupuoleen liittyvät ennakkoluulot ja rooliodotukset ilmenevät kouluyhteisössä, ja heidän on tärkeää tunnistaa, miten nämä voivat vaikuttaa heidän vuorovaikutukseensa oppilaidensa kanssa ja heidän päätöksentekoonsa opetustilanteissa (Tainio ym. 2014, 18). Haastateltavien mukaan sukupuoleen liittyvien teemojen käsittelyssä on tapahtunut edistystä viime vuosina.

Minä uskon, että on menty paljon eteenpäin. Opettajankoulutuksessakin ehkä kiinnitetään huomiota paremmin näihin asioihin ja uskon jollain tavalla, että nuoret opettajat voivat olla tietoisempia sopivista niistä käytännöistä, mitä koulussa tulisi tällä hetkellä tässä eletyssä ajassa edistää. Mie uskon siihen, että nyt viimeiseen just vuosikymmenen tai parin aikana tämä ajattelu on kyllä kehittynyt ja se on toivottavasti rantautunut Suomen jokaiseen kouluun. (H1)

No siis tietoisuudessa on tapahtunut elikkä siinä koulutuksessa. Toivottavasti opettajankoulutuslaitoksessa on enemmän tätä puhetta, mutta kyllä meille on niinku ihan selkeästi lisätty koulutusta siitä, että miten puhutaan ja puhutellaan. Jos tuntee yhtään niinku epävarmaksi ja ei tunne kaikkia oppilaita, niin monesti käytän sitten semmoista neutraalia ohjausta, että ”hei tyypit nyt voisi mennä välitunnille tästä”. Tavallaan se suvaitsevaisuus lähtisi siitä tietoisuudesta ja lisäkoulutuksesta tähän asiaan (H2)

Opettajat ovat tulleet yhä tietoisemmiksi sukupuolten välisten erojen ja roolien vaikutuksesta opetustyöhön, ja he ovat kehittäneet omia käytäntöjään näiden teemojen huomioimiseksi luokkahuoneessa. Tietoisuuden kasvu ei rajoitu vain opettajiin, vaan haastateltavien mukaan myös oppilaat ovat tulleet entistä tietoisemmiksi sukupuolten moninaisuudesta ja sukupuoleen liittyvistä stereotyyppioista.

... varmaan just tää, että oppilaat itse on tosi paljon tietoisempia. Näistä asioista puhutaan niin kun ihan oppiaine sisällöissä, kuten esimerkiksi ympäristöopissa. Varmasti just se, että heidän omakin tietoisuus näistä asioista on kyllä tuonut sitä niinku enemmän tänne keskusteluihin ja tavallaan semmoiseksi läsnäolevaksi, eikä niin vieraaksi asiaksi myöskin aika pienillä oppilailta. (H4)

Ei oleteta että tytöt on hyviä oikeinkirjotuksessa, lukuaineissa ja realiaineissa ja taas että poikien lempparit on liikunta, matematiikka ja puukäsityöt. Sitten se tietenki että ei puhuta enää sillain, että te tyttöryhmä siellä tai kiinnittää sitä puhetta sukupuoleen kouluarjessa. Opettajana pitää yrittää välttää sitä ettei oppilaatkaan sitä omaksu. (H6)

No ennen on puhuttu enemmän tyttö/poika meiningillä, että sitähan on vähemmän nykyään koulumaailmassa. No nykyään ei saa olettaa kenestäkään mitään sukupuolen perusteella et kyllähän seki on aika iso juttu. (H7)

Mäkin itse tarkkailen välillä sitä, että jos en ole ihan varma jostain henkilöstä, niin miten mä sitten puhuttelen häntä. Mutta kyllä mä oon sitä mieltä yhä, että jos kysyy, niin kannattaa kysyä oppilaalta, jos on epäselvää, oliko hän tyttö vai poika, niin kysyy häneltä itseltään tai sitten opettajalta. (H8)

Berneliuksen ja Huillan (2021, 74) mukaan sukupuolten väliset osaamiserot ovat Suomessa kansainvälisesti vertailtuna merkittävästi suurempia kuin monissa muissa maissa. Haastateltavien mukaan poikien lukutaito on heikentynyt merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana, ja se herättää yhä enemmän huolta opettajien ja asiantuntijoiden keskuudessa. Poikien lukutaidon heikkeneminen näkyy erityisesti kansainvälisissä vertailuissa, ja se on noussut esiin monissa tutkimuksissa sekä keskusteluissa (Väljærvi 2021). Vaikka nuorten suomalaisten lukutaito on edelleen korkeampi kuin OECD:n keskiarvo, se on laskenut vuoden 2018 Pisa-tuloksista jopa 30 pistettä (Pisa 2022).

Nyt on puhuttu siis jonkun verran esimerkiksi poikien lukutaidon heikkenemisestä. Se on semmoinen yksi konkreettinen mistä ollaan kovin huolissaan, vaikka se onkin molemmilla sukupuolilla mennyt alaspäin, niin nyt ollaan niistä kovasti huolissaan. (H1)

Jonkun verran sanoisin että itse mitä oon nyt viimeisten vuosien aikana havainnut, että niitä keskittymisen haasteita, jotka näkyy esimerkiksi oppimistuloksissa, lukemisen oppimisessa tai kirjoittamisen vaikeuksissa, on tällä hetkellä enemmän pojilla. (H4)

Poikien lukutaidosta ollaan huolissaan, että se on heikentynyt aika paljon. Poikien osallistuminen on tietyissä oppiaineissa huonompaa kuin tytöillä. (H6)

Väljærvi (2021) on maininnut lausunnossaan viitaten vuoden 2018 Pisa-tuloksiin joka viidennen pojan sijoittuvan riskilukijoiden joukkoon, kun taas tytöistä siihen sijoittuu yhdeksän prosenttia. Sama ero näkyy myös huipputuloksissa, sillä joka viides tytöistä ylsi huipputasolle ja pojista vain seitsemän prosenttia. Haastateltaviemme vastaukset tukevat näkemyksiä tyttöjen lukutaidon osalta.

Suurin osa tytöistä on tosi taitavia suomen kielen kirjoittamisessa ja kielipillisesti ja lukemisessa on tosi taitavia. On nyt yksittäisiä poikiakin, mutta kyllä sen huomaa sen eron. Suomen kielessä mä huomaan sen, että tytöt lukevat enemmän kirjoja. Kun ne on luku enemmän kirjoja, ne oppivat erilaisia sanoja ja pärjäävät kielipillisestikin hyvin. (H7)

...mä yleensä oon tottunut siihen niin kuin yleisesti ajateltuna, että pojissa on enemmän niitä tosi huipputyyppejä ja huipputuloksia ja sitten niitä alhaisia, heikkoja tai heikoimpia. Ja sitten tytöissä on keskimäärin parempaa, mutta ei yllä ihan täysin huipulle, että pojat on ne ääripäät ja tytöt jää siihen keskelle, mutta sinne positiiviselle puolelle. (H8)

Haastateltavat toteavat, että matemaattisissa taidoissa pojat ovat yhä keskimäärin parempia kuin tytöt. Matematiikalla on selkeä sukupuoleen liittyvä imago, joka heijastuu myös opettajien asenteissa (Linder, Makarova, Bernhard & Brovelli 2022, 1). Opettajat korostavat, että vaikka matemaattisissa taidoissa voidaan havaita sukupuolten välisiä eroja, nämä erot eivät ole universaaleja, eivätkä ne päde kaikilla yksilöillä. On tärkeää tunnistaa, että vaikka perinteisesti pojilla on usein ollut paremmat matemaattiset taidot, tämä ei ole yleispätevä sääntö. Monet tytöt menestyvät erinomaisesti matematiikassa ja saavuttavat korkeatasoisia tuloksia, jotka rikkovat sukupuoleen liittyviä odotuksia. Samalla myös pojat voivat kohdata haasteita matemaattisten taitojensa kehittämisessä, eivätkä kaikki pojat ole automaattisesti hyviä matematiikassa. Opettajien omat käsitykset työstään ja roolistaan vaikuttavat siihen, miten tytöt ja pojat muodostavat matemaattisia asenteitaan (Linder ym. 2022, 1).

Varmaan matikka on yksi semmoinen missä ainakin tuntuu että, tytöt on hieman heikompia useammin kun pojat. Ja toinen on ehkä tämmöinen liikunta ja liikkumistaidot, missä sitten tytöt on vähän heikompia. Mutta nääkin on kyllä vahvoja yleistyksiä. (H3)

Kirjoitustaito on yksi. Matematiikka on yksi. Että niissä tilanteissa erot nyt tulee esille ja noissa oppiaineissa. (H7)

Opettajat havaitsivat liikunnan osaamisessa selviä eroja sukupuolten välillä, erityisesti fyysisen suorituskyvyn ja aktiivisuuden tasolla. Pojat näyttivät yleensä olevan fyysisesti aktiivisempia ja suoriutuvan paremmin monilla liikunnan osa-alueilla. Sukupuolierot ovat vähentyneet liikunnassa, mutta pojat harrastavat keskimäärin enemmän intensiivisempää liikuntaa ja liikkuvat enemmän kuin tytöt (Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakomäki 2011, 20). Sukupuoleen liittyvät odotukset ja stereotypiat voivat myös vaikuttaa siihen, miten pojat ja tytöt kokevat liikunnan ja liikuntasuoritukset. Tyttöillä saattaa olla vähemmän itseluottamusta fyysisissä aktiviteeteissa, mikä voi johtua yhteiskunnan luomista sukupuolirooleista ja liikuntakulttuurin odotuksista. Toisaalta on tärkeää huomata, että sukupuolierot liikunnassa ovat yleistäviä ja yksilölliset erot voivat olla huomattavasti suurempia kuin sukupuolten väliset erot.

Liikunta on hyvä esimerkki siitä, missä helposti pojat, jotka ovat monesti fyysisempiä, oli se laji mikä tahansa. Mutta usein pojat nyt vaan on fyysisempiä, kun katsoo ja tilastollisesti katsotaan, niin näinhän se vaan on. Ei siinä tarkoita sitä, etteikö naiset ja tytöt pystyisi olemaan ja on mullakin tässä tosi urheilullisia tyttöjä, mutta enemmistö nyt vaan on, että pojat ovat kovempia tekemään. (H5)

Mun oppilaat tai pojat, siis suurin osa pärjää liikunnassa. Ja liikuntaahan mä opetan aika paljon, niin niistä taas sitten eroavaisuus löytyy, että pojat on aika hyviä niissä. (H7)

Mä en itse liikuntaa opeta, mutta sitä kun mä juttelen mun muiden opettajien kanssa, niin kyllä ne siitä sanoo sitten, että pojilla alkaa se kilpailuhenkisyys lisääntyä. Ja sitten no tyttöillä täällä ei ole niin paljon kilpailuhenkisyttä välttämättä. (H8)

Vaikka haastateltavat opettajat korostivat, että sukupuoli ei pitäisi olla merkitystä koulutuksen tasa-arvon toteutumisessa ja painottavat oppilaiden yksilöllisyyttä, on tärkeää tunnistaa, että sukupuolten väliset erot voivat ilmetä useilla eri tasoilla. Vaikka tässä tutkimuksessa sukupuolten välillä ei havaittu olevan merkittäviä osaamiseroja, esimerkiksi Pöysä, Pesu ja Lerkkanen (2018, 9) ovat tutkimuksessaan havainneet sukupuolieroja tietyissä kognitiivisissa taidoissa. Eroja voi esiintyä kielellistä älykkyyttä vaativissa tehtävissä ja numeerisissa tehtävissä. Myös sukupuoliroolit ovat edelleen läsnä koulumaailmassa, vaikka opettajat ovat pyrkineet luomaan ympäristön, jossa sukupuolten välistä erottelua vältetään. Koulussa ilmenee yhä sukupuoleen liittyviä odotuksia ja stereotyyppioita, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ja valintoihin. Erityisesti opettajien asenteet ja heidän tietoisuutensa sukupuolistereotyyppioista ovat keskeisiä tekijöitä siinä, miten oppilaita kohdellaan ja miten heidän osaamisensa tunnustetaan. Sukupuolitietoisuus tarjoaa mahdollisuuden purkaa sukupuoleen liittyviä ennakkoluuloja ja odotuksia luoden näin tasa-arvoisemman koulutusympäristön. Opettajien rooli on keskeinen sukupuoliroolien purkamisessa, sillä heidän asenteensa ja käytäntönsä voivat joko vahvistaa tai heikentää sukupuolistereotyyppioita koulussa.

5.4 Alueelliset erot koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta

Tutkimustuloksista nousi esiin, että edellä mainittujen tekijöiden ohella myös alueelliset tekijät vaikuttavat merkittävästi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen, ja näillä tekijöillä on havaittavissa huomattavaa yhteyttä koulutuksen saavutettavuuteen. Koulutuksen alueelliset erot voivat ilmetä kaupungissa sijaitsevissa periferioissa samalla tavalla kuin maantieteellisillä syrjäseuduilla (Bernelius & Huilla 2021, 20).

Suomessa koulujen välinen eriytyminen on ollut Pisa-tulosten osalta vähäistä verrattuna muihin maihin (Siekkinen 2017, 168). Vähäisestä eriytymisestä huolimatta, yksittäisen koulun resurssit voivat vaihdella laajasti sen mukaan, sijaitseeko koulu pääkaupunkiseudulla tai esimerkiksi Lapissa. Haastateltavat korostivat vastauksissaan paikkakunnan merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen esimerkiksi resurssien saatavuuden ja kouluttautumismahdollisuuksien kautta.

Ihan paikkakunta missä päin suomea asut, niin sillähän on valtavan suuri merkitys koulutukselliseen tasa-arvoon. Erot esimerkiksi Espoolaisen hyvämaineisen peruskoulun ja Kilpisjärven pikkukoulun välillä on hyvin isot. Niinku mahdollisuuksien tasa-arvon mukaan. (H1)

Mä uskon, että asuinpaikkakunnalla ja ympäristöllä on suuri vaikutus. Jos asut esimerkiksi ihan pohjois Suomessa, niin tietysti noi henkilöstöjutut ja sitten se, että tiettyihin ongelmiin ei saada siellä ehkä yhtä nopeasti ratkaisuja, kun sitten taas esimerkiksi Uusimaalla. Työvoimaa ja ehkä niitä resurssejakin sitten voi olla täällä enemmän. (H3)

Kyllähän sillä on merkitystä, missä koulussa lapsi on. Eihän peruskoulu ole onnistunut sitä tekemään, että alueiden väliset eriarvoisuudet olisivat muuttuneet niin kuin ne ovat. (H5)

Alueelliset erot. Pikkukunnissa, missä oikeasti se varallisuus ei ole korkeaa, niin sitten sitä on voitu budjetoida vähemmän opetukseen tai koulutukseen. Kyllähän se siellä kouluissa näyttäytyy. (H6)

Kaupunkien välillä esiintyy eroja kouluvalintamahdollisuuksissa. Kunnilla on erilaisia haluja ja resursseja tarjota kouluvalintamahdollisuuksia sekä painotettua opetusta, mikä luo eroja koulutuksen tarjonnassa ja saatavuudessa. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018.) Joissakin kaupungeissa ja kunnissa kouluvalintamahdollisuuksia on tarjolla laajemmin. Opettajat nostivat haastatteluissa esiin, että kouluissa voi olla monenlaisia painotuksia eri oppiaineissa tai erityisesti tietynlaista opetusta tarjoavissa kouluissa, kuten taide- tai urheilupainotteisissa kouluissa.

Se sijainti saattaa jotain tehdä. Jos ollaan täällä Espoossa tai Helsingissä, joissa on tosi paljon opettajia, ja opettajista on pulaa, niin sinne sitten myös ajautuu niitä spesiaalimpia opettajia. Opettajilla on mahdollisuus, vaikka opettaa kieliä enemmän, jota sitten vaikka jossain Lapissa ei välttämättä ole. Kaikilla on kuitenkin se mahdollisuus siihen opsin vaatimaan koulutukseen, mutta semmoiset pienet spesiaalimmat valinnaisaineet, painotukset ja tällaiset, on sitten sijainnista riippuvia. (H8)

Sen lisäksi, että koulutuksen eriytymistä on havaittu eri kaupunkien välillä, koulutuksen eriytyminen voi näyttäytyä vahvasti myös yksittäisen kaupungin sisällä. Koulujen väliset erot kaupunkiseutujen sisällä pohjautuvat kaupunkien alueelliseen segregatioon. (Ahonen, Bernelius, Kalalahti, Kivinen, Rinne & Seppänen 2015, 46.) Oppilasaineksen eriytyminen voi johtaa oppimistulosten erojen kasvuun kaupungin sisällä, sillä kunnilla tai kaupungeilla ei välttämättä ole tarjota riittävää rahoitusta ja resursseja eriytyvien alueiden koulujen tueksi. Tämä puolestaan vaikuttaa väistämättä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

Tutkimustulokset osoittavat, että alueelliset tekijät ovat merkittävässä roolissa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa. Kuten myös Siekkinen (2017) on tutkimuksessaan maininnut, koulujen eriytyminen on Pisa-tulosten mukaan ollut vähäistä verrattuna muihin maihin, mutta alueelliset erot koulutuksen saavutettavuudessa ja resursseissa ovat ilmeisiä. Haastateltavien mukaan koulutuksen laadun ja mahdollisuuksien eroavaisuudet voivat olla suuria eri puolilla Suomea. Esimerkiksi pääkaupunkiseudun ja syrjäisempien alueiden välillä on eroja, jotka liittyvät niin opetusresursseihin kuin koulutuksen monipuolisuuteen. Erityisesti resurssien saatavuus on keskeinen tekijä alueellisten erojen taustalla. Haastateltavat korostivat, että pienemmällä paikkakunnilla ja syrjäseuduilla koulujen budjetit ovat usein rajallisia, mikä voi rajoittaa opetuksen laatua ja monipuolisuutta. Lisäksi pienemmällä paikkakunnilla saattaa olla vaikeuksia houkutella ja pitää koulutusalan asiantuntijoita, kuten erikoistuneita opettajia. Pääkaupunkiseudulla on taas tarjolla laajempia kouluvalintamahdollisuuksia ja enemmän vaihtoehtoja valinnaisaineissa, mikä puolestaan luo mahdollisuuksia tasa-arvoisempaan koulutukseen. Alueellisten erojen lisäksi tutkimuksessa nousi esiin myös kaupunkien sisäisen eriytymisen merkitys. Kaupunkien sisällä esiintyvä sosioekonominen ja etninen segregatio voi johtaa koulujen oppilasaineksen eroihin, mikä voi lisätä oppimistulosten eroja koulujen välillä (Ahonen ym. 2015, 46). Esimerkiksi Bernelius (2011) on saanut tutkimuksessaan vastaavia tuloksia koulutuksen eriytymisen vaikutuksista jo viime vuosikymmenellä. Vaikka Suomi on globaalisti vertaillen suhteellisen tasa-arvoinen koulutuksen osalta, alueelliset erot voivat edelleen muodostaa esteitä tasa-arvoiselle koulutukselle.

6. Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) esittämän hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen. Keskeisiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita ovat muun muassa tutkimuksen luotettavuus, rehellisyys sekä avoimuus. Jotta tutkimuksen voidaan katsoa olevan luotettava, tutkijan täytyy pystyä perustelemaan lukijalle, miksi hän on valinnut juuri tietyt tutkimusmenetelmät tutkimuksensa tueksi. Juutin ja Puusan (2020, 175) mukaan tutkijan on kyettävä osoittamaan, että käytetyt menetelmät ovat sopivia tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen kontekstiin nähden, ja että niiden valinta on harkittua ja perusteltua. Olemme pyrkineet tutkimuksessamme perustelemaan valintamme ja olemaan avoimia kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvien tieteellisten käytäntöjen keskiössä on lisäksi muiden tutkijoiden kunnioittaminen. Olemme tutkimuksessamme viitanneet aiempiin tutkimuksiin asianmukaisesti ja noudattaneet yleisiä viittauskäytänteitä. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkijan on tärkeää olla tietoinen omasta subjektiivisuudestaan pystyä refleктоimaan sitä koko tutkimuksen ajan. Juutin ja Puusan (2020) mukaan täydellinen objektiivisuus on käytännössä mahdotonta saavuttaa, sillä tutkijan omat kokemukset ja näkemykset vaikuttavat heidän mukaansa väistämättä tutkimusprosessiin. Olemme pyrkineet perustelemaan tutkimuksessa tekemämme tulkinnat sekä johtopäätökset ja tuomaan objektiivisesti esille haastateltavien oman näkökulman suorien sitaattien kautta. Olemme tutkimuksessamme rehellisiä tutkimuksemme tulosten sekä rajoitusten osalta.

Yksi näkökulma laadullisen tutkimuksen arviointiin on aineiston riittävyyden arviointi. Aineiston riittävyyden arvioinnissa puhutaan saturaatiosta, eli aineiston kylläntymisestä. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa toistamaan itseään ja uudet tiedonantajat eivät enää kykene tuottamaan tutkimusongelman näkökulmasta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998.) Tavoitteenamme oli haastatella mahdollisimman montaa luokanopettajaa ja tuoda esiin näkemyksiä myös eri kaupunkien osalta. Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme otti osaa kahdeksan luokanopettajaa, jota voidaan esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998) näkemyksen mukaan pitää keskinkertaisena vastausmääränä aineiston kylläntymisen näkökulmasta. Aineistossamme tapahtui kylläntymistä kuitenkin jo kahdeksankin

haastattelun osalta, sillä vastauksissa nousi esiin samanlaisia ilmauksia. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkiä yleistävyyteen. Tarkoituksena on kuitenkin pyrkiä tarjoamaan suuntaa antava kuva tutkittavan ilmiön pohjalta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2014.) Vaikka tiedostamme, että tutkimuksemme pohjalta ei voida saada selkeää kuvaa koulutuksellisen tasa-arvon nykytilanteesta maan laajuisesti, uskomme pystyvämme tuomaan esiin suuntaa antavaa kuvaa ilmiöstä opettajien käsitysten ja kokemusten kautta.

Olemme pyrkineet aineistonkeruu vaiheessa rakentamaan haastattelukysymykset siten, että saisimme niillä mahdollisimman hyvin vastattua tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olemme tulososiossa tuoneet esiin alkuperäisilmauksia aineistostamme, jotta tutkimuksen lukija pääsee näkemään, mihin tulkintamme perustuvat. Lisäksi on tärkeää tarkastella aineiston analyysin kautta tehtyjen tulkintojen suhdetta muihin aiheita käsitteleviin tutkimuksiin. Triangulaatiossa aineiston pohjalta saatuja tietoja verrataan muihin lähteisiin ja katsotaan, saadaanko tietoihin vahvistusta (Hirsijärvi & Hurme 2009, 189). Tutkimuksen vahvistavuudesta puhutaan silloin, kun saadut tulokset saavat tukea aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998). Olemme pyrkineet tulososiossamme esittämään tutkimuksemme tuloksien suhdetta aiempaan tutkimuskirjallisuuteen.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 127–129) mukaan tutkimusaiheen valinta itsessään on eettinen ratkaisu. Eettinen näkökulma liittyy paitsi valitun aiheen oikeutukseen, myös siihen, miksi kyseinen tutkimus on tarpeellinen ja mitä se tuo yhteiskunnalliselle keskustelulle. Olemme tutkimuksessamme perustelleet aiheemme valintaa ja koulutuksellisen tasa-arvoon keskittyvän tutkimuksen tärkeyttä. Tutkimuksen eettiset ratkaisut eivät koske vain tiettyjä tutkimuksen vaiheita, vaan eettisyyteen liittyvät kysymykset nousevat esiin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Hirsijärvi & Hurme 2009, 20). Tutkimuksen aineiston keruun ja haastattelujen yhteydessä keskeistä on haastateltavien yksityisyydensuojan säilyttäminen. Haastateltavien yksityisyydensuoja huomioidaan tutkimuksessa siten, että haastateltava säilyttää anonymiteetin (Kananen 2008, 136). Tutkimuksessamme kunnioitamme haastateltavien anonymiteettiä siten, että emme paljasta tutkimukseen osallistuvien nimiä, kouluja tai paikkakuntaa. Olemme saaneet jokaiselta haastateltavalta informointiin perustuvan

suostumuksen joko sähköpostitse tai suullisesti. Olemme kuvanneet aineiston keruuseen sekä suostumusten antamiseen liittyviä asioita aiemmin luvussa 4.4.

7. Pohdinta

7.1 Tulosten yhteenveto

Bakerin ja Lynchin (2009, 36–39) mukaan koulutuksellisen tasa-arvon keskiössä on jokaiselle tarjottavat yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet avaamaan luokanopettajien kokemusten kautta sitä, miten eri koulutuksellisen osa-arvon taustatekijät heijastuvat koulutuksellisen tasa-arvon käytännön toteutumiseen sekä yksilön mahdollisuuksiin koulumaailmassa. Yhtenä keskeisenä tutkimustuloksena havaittiin, että resurssien riittämättömyys on yksi keskeisistä koulutuksellista tasa-arvoa heikentävistä tekijöistä. Koulutuksen resurssit ovat perusedellytys laadukkaaseen opetuksen toteutukselle, mutta koulutuksen resursseja on rahoitukseen kohdistuneiden leikkausten kautta pienennetty viimeisen vuosikymmenen aikana. Puutteelliset resurssit ilmenivät tutkimuksessa muun muassa oppimateriaalien vähytenä, koulunkäynninohjaajien määrän vähenemisenä ja luokkakokojen kasvuna. Haastateltavat kokivat, että nämä tekijät vaikeuttivat yksilöllisen tuen tarjoamista. Koulutuksellisen tasa-arvon perusideologiana on lähtökohdista tai yksilöllisistä eroista riippumaton tasa-arvoinen opetus ja voidaankin todeta, että puutteellisten resurssien kautta tasalaatuista opetusta ei voida välttämättä taata esimerkiksi erityistä tukea tarvitseville tai maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Vaikka osa haastatelluista koki, että resurssien määrää ja rahoitusta on parannettu viimeisten vuosien aikana, ongelmat resurssien jakautumisen ja riittämättömyyden osalta eivät ole poistuneet. Kouluissa resurssit jaettiin pääsääntöisesti tarpeen mukaan, mutta koulujen ja kuntien välillä oli eroja. Koulutuksen rahoitus ja resurssit kohdennettiin osittain oppilaitosten erityistarpeiden mukaan, mutta alueelliset erot ja sosiaalinen segregatio vaikeuttavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista.

Tutkimustulostemme mukaan sosioekonomisen aseman sekä koulutuksellisen tasa-arvon välillä on löydettävissä yhteys. Korkeakoulutetut ja hyvässä sosioekonomisessa asemassa

olevat vanhemmat ovat tutkimuksemme mukaan kiinnostuneita lapsen koulutuksesta, ja heillä on mahdollisuus panostaa lapsensa koulutukseen. Lisäksi hyvässä sosioekonomisessa asemassa olevilla perheillä on mahdollisuus tarjota lapselle koulun ulkopuolisia asioita, kuten harrastuksia, mikä puolestaan voidaan nähdä koulunkäyntiä ja kasvua tukevana asiana. Toisena tärkeänä tutkimustuloksena sosioekonomisesta asemasta puhuttaessa nousee esiin vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan sekä sen heijastuminen lapsen asennoitumiseen. Mikäli vanhemmat suhtautuvat koulutusta kohtaan positiivisesti, on myös lapsen asennoituminen koulutusta kohtaan myönteisempää. Vanhempien kautta lapselle välittyvät asenteet heijastuvat suoraan lapsen käytökseen ja pitkällä aikavälillä voivat olla muokkaamassa koulutusta koskevia valintoja.

Opettajien kokemusten mukaan sukupuolten välinen ero ei enää nykypäivänä vaikuta merkittävästi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Opettajat ovat havainneet, että sukupuoliroolien merkitys koulussa on vähentynyt huomattavasti, mutta ne eivät ole täysin poistuneet. Haastatteluissa nousi esiin, että kouluissa esiintyy edelleen sukupuoliroolituksia ja niihin liittyviä odotuksia, esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen suhteen. Tyttöjen voidaan odottaa olevan tunnollisempia ja rauhallisempia, kun taas poikien käytökseen saatetaan suhtautua eri tavoin, mikä voi vaikuttaa heidän koulukokemuksiinsa ja oppimistuloksiinsa. Erityisesti poikien luku- ja kirjoitustaidon heikkeneminen herätti huolta opettajien keskuudessa. Tämä huoli viittaa siihen, että sukupuoleen liittyvät erot voivat edelleen vaikuttaa oppimiseen, vaikka ne eivät enää ole yhtä selkeästi nähtävissä kuin aikaisemmin. Eroja ei voida kuitenkaan selittää pelkästään sukupuolella, vaan siihen liittyy muitakin tekijöitä, kuten esimerkiksi erot motivaatiossa (Pöysä ym. 2018). Tutkimustulostemme mukaan opettajat pyrkivät aktiivisesti sukupuolitietoiseen opetukseen, jossa kiinnitetään huomiota siihen, miten asioista puhutaan ja miten eri sukupuolia käsitellään opetustilanteissa. Sukupuolitietoisuus opetuksessa on tärkeä keino yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja sukupuolistereotyyppien purkamiseksi. Opettajat ovat saaneet lisää tietoa sukupuoleen liittyvistä käytänteistä muun muassa koulutusten kautta, mikä on avainasemassa koulutuksen tasa-arvoisuuden turvaamisessa.

Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että alueellisilla tekijöillä on merkittävä vaikutus koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen Suomessa. Tutkimustulostemme mukaan alueelliset erot voivat näyttäytyä eri puolilla Suomea esimerkiksi vaihtelevina resursseina sekä koulutusmahdollisuuksina. Vaihtelevat resurssit näyttäytyvät tutkimustulostemme mukaan esimerkiksi oppimateriaalien vähyytenä tai opetushenkilöstön puutteellisena saatavuutena erityisesti pienillä paikkakunnilla ja syrjäseuduilla. Koulutusmahdollisuuksien alueittaiset erot voivat puolestaan heijastua eri puolilla Suomea valinnaisten oppiaineiden määrän vaihteluna tai kouluvalintamahdollisuuksissa. Pienempien paikkakuntien koulujen resurssit ovat usein suppeammat verrattuna esimerkiksi pääkaupunkiseutujen kouluihin, mikä luo osaltaan eriarvoisuutta eri alueiden ja oppilaiden välille. Voidaankin todeta, että koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu tässä suhteessa. Myös yksittäisten kaupunkien sisäinen segregatio asettaa haasteensa koulutuksen alueellisen tasa-arvon toteutumiselle. Kaupunkien sisäinen segregatio eli sosioekonominen ja etninen jakautuminen alueittain heijastuu koulujen oppilasainekseen, mikä voi näyttäytyä oppimistulosten eriytymisena koulujen välillä.

7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Koulutuksellista tasa-arvoa on tutkittu laajasti aiemmin, mutta luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä on tutkittu verrattain vähän. Koulutuksellinen tasa-arvo on käsitteellisesti tarkasteltuna laaja-alainen ja useat tekijät vaikuttavat sen toteutumiseen. Tutkimustulostemme mukaan koulujen välillä on eroavaisuuksia resurssien jakautumisessa ja sosioekonomisen aseman vaikutus ilmenee alueellisina eroina. Resurssien eroavaisuudet koulujen välillä voivat näkyä monella tasolla. Esimerkiksi koulujen saamat valtion tai kunnalliset rahoitukset eivät ole aina tasapuolisesti jakautuneet, mikä voi johtaa siihen, että taloudellisesti paremmassa asemassa olevilla kunnilla ja kouluilla on enemmän mahdollisuuksia tarjota laadukkaita opetusvälineitä, pienempiä ryhmäkokoja, parempaa opetuksen eriyttämistä ja erityisopetuksen resursseja. Samalla taas taloudellisesti heikommassa asemassa olevat kunnat ja koulut saattavat kärsiä rahoituksen puutteesta, mikä voi vaikuttaa esimerkiksi opettajien määrään, opetuksen laatuun ja oppimisympäristön tiloihin. Koulutuksellinen tasa-arvo ei voi toteutua täysimääräisesti, jos resurssit eivät ole riittäviä tai jakautuvat epätasaisesti koulujen ja alueiden välillä. Koulutuksen rahoituksen lisääminen ja resurssien suunnittelun tarkempi kohdentaminen korostuvat, sillä koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen edellyttää, että

resursseja jaetaan oikeudenmukaisesti koulujen erityistarpeet huomioiden. Voidaankin todeta, että koulutuksellinen tasa-arvo ei nykyisellään täysin toteudu resurssien suhteen.

Sosioekonominen asema näkyy koulujen eroissa myös oppilaiden taustoissa ja tuen tarpeen määrässä. Tutkimuksemme mukaan vanhempien koulutustaso ja taloudellinen tilanne voivat vaikuttaa siihen, millaisia resursseja perheillä on käytettävissä lasten koulunkäynnin tukemiseksi. Aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi Bernelius ja Huilla (2017) ovat maininneet vanhempien kulttuuristen, sosiaalisten ja materiaalistien resurssien vaikuttavan lasten menestymiseen koulussa. Varsinkin vanhempien kulttuurisen pääoman vaikutus on selkeää pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa. Kulttuurinen pääoma käsittää laajan kokonaisuuden, johon kuuluvat koulutus, tiedot, taidot, mieltymykset, toimintatavat sekä arvot ja asenteet (Bernelius & Huilla 2017, 65). Vaikka tutkimustuloksemme tukevat aiempaa tutkimustietoa sosioekonomisen aseman vaikutuksista koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen, tutkimustulosten pohjalta ei voida tehdä liian suoraa johtopäätöksiä. Tutkimuksemme tuloksista ei esimerkiksi löydy näyttöä siitä, että korkeammista sosioekonomista lähtökohdista tulevien lasten oppimistulokset olisivat parempia kuin verrattain heikommista lähtökohdista tulevilla lapsilla. Emme voi myöskään suoraan todeta, että korkeakoulutettujen vanhempien lapsista tulisi automaattisesti korkeakoulutettuja. Tutkimustulostemme pohjalta voidaan kuitenkin sanoa, että korkeammista sosioekonomisista lähtökohdista tulevilla lapsilla on lähtökohtaisesti paremmat edellytykset menestyä koulussa, mikä tukee esimerkiksi Pulkkinen ja Sirénin (2021) ajatusta koulutuksen periytyvyydestä.

Halusimme tutkimuksessamme tarkastella myös sukupuolen vaikutusta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Tutkimustulostemme mukaan sukupuolella ei juurikaan ole merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen kannalta. Haastateltavat korostivat vastauksissaan oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen ja sukupuolitietoisuuden parantumisen merkitystä tasa-arvoa vahvistavina tekijöinä. Toisaalta tiettyjen sukupuoliroolien nähtiin esiintyvän edistyneistä käytänteistä huolimatta. Tutkimustuloksemme tukevat vahvasti Pöysän ym. (2018) tutkimusta, jossa sekä oppilaat että opettajat toivat esiin näkemyksiään tasa-arvon toteutumisesta peruskoulussa. Tutkimuksessa oppilaat ja opettajat toivat esiin, että koulussa tyttöjä ja poikia kohdellaan tasa-arvoisina ja heihin kohdistetaan samanlaisia odotuksia. Opettajat kuitenkin tunnistivat edelleen toimivansa joissain asioissa tietynlaisten

sukupuoliroolien pohjalta. Esimerkiksi poikia saatettiin pyytää siirtämään painavia tavaroita, kun taas järjestely saatettiin antaa tyttöjen vastuulle.

Sukupuolten väliset osaamiserot alakoulussa ovat olleet tutkimusten kohteena jo pitkään, ja niistä on saatu monenlaisia havaintoja. Haastattelujemme perusteella ja yleisesti ottaen sukupuolten välillä esiintyy eroja eri aineissa sekä taidoissa, ja nämä erot voivat vaihdella maittain ja kulttuureittain. Suomessa on aikaisemmin havaittu poikien pärjäävän paremmin matemaattisissa taidoissa ja osa haastateltavistakin mainitsi saman asian, mutta viimeaikaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että sukupuolten välinen ero matematiikassa on kaventunut, ja tytöt pärjäävät nykyään paremmin kuin pojat. Esimerkiksi TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2015 tutkimuksen mukaan tytöt ovat yhä useammin poikia parempia matematiikassa Suomessa. Puolestaan TIMSS 2023 -tulosten mukaan matematiikassa pojista parhain kymmenen prosenttia pärjasi paremmin kuin tyttöjen parhaat kymmenen prosenttia, mutta osaamisen vaihtelu oli suurempaa pojilla. Pöysä ym. (2018) ovat myös nostaneet esiin poikien osaamisen vaihtelun oppiaineissa, joka tukee myös meidän tutkimustuloksiamme. Vaikka kaksi haastatelluista opettajista mainitsi poikien paremmat matemaattiset taidot, PISA-tulosten (PISA 2022) mukaan tyttöjen matemaattinen osaaminen on ollut vuodesta 2015 asti parempaa kuin pojilla. Muut haastateltavat eivät erikseen maininneet osaamisen eroja matematiikassa. Näiden tulosten pohjalta voidaan päätellä, että osaamisen erot eivät liity täysin sukupuoleen, vaan enemmänkin yksilöllisiin tekijöihin.

Tyttöjen lukutaito nähtiin paremmaksi kuin poikien, mikä vastaa viimeisimpiä PISA-tuloksia. Tähän arvioitiin vaikuttavan erityisesti tyttöjen suurempi kiinnostus kirjojen lukemiseen. Pojilla puolestaan lukeminen toteutuu lähinnä pakonalaisena. Ero tyttöjen ja poikien lukutaidossa on OECD-maiden suurin ja se vastaa noin yhden kouluvuoden edistystä (PISA 2022). Lukutaidon erot sukupuolten välillä ovat olleet jo pitkään merkittäviä Suomessa, eikä tilanteeseen ole näkyvissä muutosta. PISA-tulokset ovat johdonmukaisesti osoittaneet tyttöjen suoriutuvan lukutaidossa paremmin kuin pojat ja tämä ero on ollut havaittavissa jo pitkään. Erityisesti poikien lukutaidon heikkeneminen on noussut huolestuttavaksi trendiksi, sillä lukutaito on keskeinen avaintaito, jonka varaan muu oppiminen rakentuu. Heikko lukutaito vaikeuttaa etenkin muiden aineiden oppimista, sillä monissa oppiaineissa vaaditaan kykyä ymmärtää ja käsitellä tekstiä. Lukutaidon oppiminen ei ole vain koulun vastuulla, sillä myös

kodin tuki on elintärkeää. Vanhempien rooli lukemisharrastuksen tukemisessa ja lasten kielellisten taitojen kehittämisessä on merkittävä. Kotona tarjottu lukemisen malli sekä kannustus voivat vaikuttaa ratkaisevasti lapsen motivaatioon ja kehitykseen lukutaitoa kohtaan.

Halusimme tarjota tutkimuksessa opettajille mahdollisuuden tuoda avoimen kysymyksen kautta esiin myös muita koulutukselliseen tasa-arvoon vaikuttavia tekijöitä. Erityisesti alueelliset erot nousivat vahvasti esiin haastateltavien vastauksissa. Alueellista eriytymistä koulutuksen osalta on tutkittu aiemmin eri kaupunkien välillä (esim. Silvennoinen ym. 2018) sekä kaupunkien sisällä (esim. Ahonen ym. 2015). Koulutuksen alueellisen eriytyvyyden on nähty aiemmissa tutkimuksissa pohjautuvan resurssivaihteluun alueiden välillä sekä alueellisesta segregaatiosta johtuvaan oppilasmassan eriytyvyyteen. Tutkimustuloksemme tukevat aiempia tutkimuksia erityisesti alueittaisen resurssien vaihtelevuuden osalta. Tähän vedoten voidaankin todeta, että sijainnilla on suuri merkitys siihen, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu.

Tutkimustemme löydösten myötä on selvää, että koulutuksen tasa-arvon tutkiminen on äärimmäisen tärkeää sen saavuttamiseksi. Koulutuksellinen tasa-arvo on koulujärjestelmämme perusideologia ja sen tavoittelu on lakisääteinen velvollisuus. Vaikka koulutuksellinen tasa-arvo on koulujärjestelmämme perusarvo ja sen toteutumista on tutkittu laajasti, opettajien näkemyksiä aiheesta on tutkittu vain vähän. Opettajien äänen kuuleminen on todella tärkeää, sillä opettajat pääsevät konkreettisesti näkemään koulujärjestelmämme nykytilanteen päivittäisessä työssään ja he ovat suuressa roolissa tasa-arvon toteutumisen varmistamisessa.

Olennaiseksi jatkotutkimusaiheeksi koemme samankaltaisen tutkimuksen toteuttamisen laajemmalle alueelle. Tutkimuksemme tuloksissa alueelliset erot nousivat vahvasti esiin, mikä puoltaa laajemman valtakunnallisen tutkimuksen toteutusta. Myös laajempi tutkimus olisi mielekästä toteuttaa opettajien kokemusten kautta, sillä uskomme opettajien tuovan esimerkiksi rehtoreita rehellisemmin ja kaunistelematta esiin mahdollisia epäkohtia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen kannalta.

Koemme, että tutkimuksemme vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimustuloksista on nähtävissä, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu peruskoulutasolla suhteessa resursseihin, sosioekonomiseen asemaan, sukupuoleen sekä alueeseen luokanopettajien käsitysten ja kokemusten pohjalta. Tiedostamme kuitenkin, että tutkimuksellamme emme voi tarjota kattavaa kuvaa siitä, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu maanlaajuisesti. Tulosten pohjalta voidaan kuitenkin nähdä kuvaus nykytilanteesta ja jokainen esiin tuotu näkökulma on arvokas tietoisuuden sekä ymmärryksen lisäämiseksi. Myös laajempi syventyminen tutkimuksemme yksittäisiin löydöksiin olisi mielekästä, mutta se ei ollut mahdollista tutkimuksen laajuus huomioiden. Tutkimuksemme tulokset voivat kuitenkin auttaa koulutuksen kentällä työskenteleviä ihmisiä tarkastelemaan omaa sekä organisaationsa toimintaa ja sitä, miten koulutuksellista tasa-arvoa voitaisiin edistää kouluarjessa.

Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, E. Syrjäläinen, S. Ahonen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 113–156.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S., Bernelius, V., Kalahati, M., Kivinen, O., Rinne, R. & Seppänen, P. 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Teoksessa Oukarim-Soivio, N., Kirjanen A. & Karjalainen, T. (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 42—49.
- Ahtela, K., Bruun, N., Koskinen, P. K., Nummijärvi, A. & Saloheimo, J. 2006. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Helsinki. Talentum.
- Alatupa, S., Karppinen K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma — Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran Raportti nro 75. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 229–243.
- Baker, J. & Lynch, K. 2009. Dimensions of equality: a framework for theory and action. Teoksessa J. Baker, K. Lynch, S. Cantillon & J. Walsh. (toim.) Equality from Theory to Action 21–46.
- Bernardi, F. & Cebolla-Boado, H. 2013. Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review*, 30 (2), 207–217. Haettu osoitteesta: 12.2.2025 <https://doi.org/10.1093/esr/jct029>
- Bernelius, V. & Vilkama, K. 2019. Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisu 7.
- Biggart, A., Järvinen, T. & Parreira do Amaral, M. (2015). Institutional Frameworks and Structural Factors Relating to Educational Access Across Europe. *European Education* 47(1) 26–45. Ladattu osoitteesta researchgate.net 24.1.2025

- Brown, A. 2006. Equality of Opportunity for Education: One – off or lifelong? *Journal of Philosophy of Education*, 40 (1), 63–84.
- Currie, C., De Clercq, B., Elgar, F.J., Moor, I., Pfortner, T.K. & Stevens, G.W. 2015. Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. Ladattu osoitteesta researchgate.net 8.9.2024
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new mode for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49 (4), 343–363
- Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. 2014. Inside the Black Box of Class Size: Mechanisms, Behavioral Responses, and Social Background. Discussion Paper No. 8019. IZA. Germany.
- Marton, F. 1981. Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.). Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tukemisessa. Helsinki: Yliopistopainos, 1–32.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu — Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki 2009.
- Holli, A-M. 2012. Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 73–98.
- Holmlund, H., McNally, S. & Viarengo, M. 2009. Does money matter for schools? London: Centre for the Economics of Education.
- Houtte, M. 2023. When the context withholds girls from gender atypical conduct: Schools' gender role culture and disruptive school behaviour of boys and girls. *Sociology Compass* 17 (12), 1–19.
- Husen, T. 1975. Social Influences on educational attainment. Research perspectives on Educational Equality. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Pariisi: OECD.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Arviointi 7/2002. Opetushallitus.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja, 83–87.

Kananen, J. 2008. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

KARVI. 2021. Tasa-arvo teoiksi ja todeksi. Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloserojen syitä ja taustoja perusopetuksessa. Haettu osoitteesta: 9.10.2024

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1921.pdf

KARVI. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana-Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Haettu osoitteesta: 6.2.2025

<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/matematiikan-ja-aidinkielen-aidot-alkuopetuksen-aikana-perusopetuksen-oppimistulosten-pitkittaisarviointi-2018-2020>

Kestilä, L., Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorva, P. & Sutela, E. 2019. Nuorten hyvinvoinnin erot. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.), Suomalaisten hyvinvointi 2018, 120–142. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta: 23.1.2025

<https://www.julkari.fi/handle/10024/137498>

Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.) 2018: Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino.

Kolkka, M. & Karjalainen, A-L. 2013. Maailman osaavin kansa — Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. & Nyysölä. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020- Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Kosunen, S., Seppänen, P. & Bernelius, V. 2016. Naapurustojen segregatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*, 47 (3), 230–244.

Lahelma, E. 2020. Sukupuolten välinen tasa-arvo: kehitys ja ongelmakohtia perusopetuksessa.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 8. uudistettu painos. Tallinna: Tietosanoma Oy.

- Lampinen, O. & Poropudas, O. 2010. Koulutuspolitiikka. Teoksessa P. Niemelä (toim.) Hyvinvointipolitiikka. Helsinki: WSOY Pro Oy, 268–288.
- Lehti, H. & Laaninen, M. 2021. Perhetaustan yhteys oppimistuloksiin Suomessa PISA- ja rekisteriaineistojen valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 86 5–6.
- Lehto, R., Corander C., Carola, R., Roos, E. 2009. Perheen sosioekonomisen aseman ja perherakenteen yhteydet alakouluikäisten lasten terveellisiin elintapoihin. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 46 (4). Haettu osoitteesta: 15.1.2025 <https://journal.fi/sla/article/view/2604>
- Lindner, J., Makarova, E., Bernhard, D., Brovelli, D. Toward Gender Equality in Education—Teachers’ Beliefs about Gender and Math. *Educ. Sci.*, 12, 373 Haettu osoitteesta: 7.2.2025 <https://doi.org/10.3390/educsci12060373>
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Superin julkaisuja 1. Helsinki: SuPer.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H. & Martikainen, P. 2018. The Population Impact of Childhood Health Conditions on Dropout from Upper-Secondary Education. *The Journal of Pediatrics*, 196, 283–290
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari, Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Tallinna: Gaudeamus, 31–56.
- OECD. 2021. Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD. 2024. Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Ojala, K. & Kulmala, M. 2023. Koululaisten terveys ja muuttuvat haasteet 2022: WHO-Koululaistutkimus 40 vuotta. JYU Reports 25. Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta: 6.11.2024

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. Sukupuolitietoinen opetus ja ohjaus — mitä se on? Säädökset ja ohjeet. Haettu osoitteesta: 22.1.2025 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sukupuolitietoinen-opetus-ja-ohjaus>

Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen — aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Väitöstutkimus. Joensuu: Yliopistopaino.

Pulkkinen, J., & Sirén, M. 2021. Lukutaidon, sukupuolen ja vanhempien koulutuksen yhteys nuorten koulutusodotuksiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (Eds.), Lukutaito—tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 82, 289–308 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>

Pyökkänen, A. 2012. Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari, Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 57–72.

Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J., Lerkkanen, M. & Rautapuro, J. Tytöt ja pojat koulussa — Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018.

Rawls J. 1988. Oikeudenmukaisuusteoria. (A Theory of Justice, 1971.) Suom. Terho Pursiainen. Porvoo, WSOY.

Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.), Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.

Rinne, R. 2014. Kulttuurinen pääoma ja koulutuksen periytyvyys. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuori (toim.), Erkanevat koulutuspolut — Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Helsinki: Suomen Ylioppilaskuntien Liitto, 22–51.

Rytkönen, M. 2015. Laadullinen tarkastelu koulutuksen valikoivuuteen – Kulttuurinen pääoma koulutuksen periytyvyyden mekanismina. Teoksessa J., Saari, L., Aarnio, & M., Rytkönen (toim.), Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoituvuuteen. Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Helsinki: Otus, 109–152.

Scott, D. & Morrison, M. 2006. Key Ideas in Educational Research. London.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo. (toim.), Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen seuran vuosikirja Vol. I. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 73.

Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.

Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: 15.10.2024 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54306/978-951-39-7048-2_v%c3%a4it%c3%b6s16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H., Silvennoinen, M., Kalalahti & J., Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018, Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N., Haltia, S., Lempinen & T., Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma — tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia, Nro. 78. Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki, 93–120

Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen., M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola. (toim.), Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–370.

Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. 2010. Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Teoksessa E. Syrjäläinen & H. Kujala (toim.), Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus — vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2014, Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M., Suortamo, L., Tainio, E., Ikävalko, T., Palmu & S., Taini (toim.), Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–22
- Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. Liikunta ja tasa-arvo 2011 Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011: 33.
- Tuurinmaa, P. 2018. Tasa-arvoinen kaikkien koulu? Käsitteitä koulutuksen resursseista ja niiden vaikutuksesta peruskoulujen toimintaan. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi — forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography — a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjäjä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990: esitelmää. Oulu: Oulun kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vahasalo, R. 2006. Koulutuspolitiikka: tilkkutäkki, syntisäkki vai johtotähti? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suora puhetta — kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Juva: WSBookwell Oy, 163–178.
- Vanttaja, M., af Ursin, P. & Järvinen, T. 2019. Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84 (5–6), 491–503
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Kaupunkien eriytyneet institutionaaliset kouluvalintatilat. Teoksessa P., Seppänen, M., Kalalahti, R., Rinne, & H., Simola (toim.), Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 59–86.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2016. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenveto ja johtopäätöksiä. Teoksessa H., Silvennoinen, M., Kalalahti, & J., Varjo (toim.), Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 351–366.
- Vauhkonen, T., Kallio, J. & Erola, J. 2017. Sosiaalisen huono-osaisuuden ylisukupolvisuus Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82 (5), 501–512.

Virtanen, H. & Karhunen, H., 2022. Koulutuspolitiikan reformit ja resurssit 2017–2021. Teoksessa Lapsiasiavaltuutetun kertomus eduskunnalle 2022. Turenki. Hansaprint Oy, 45–67.

Väljärvi, J. 2021. Selvitystä varten annettu lausunto. Haettu osoitteesta: 11.2.2025

https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/9f45d3bc-2af9-4015-b5a0-5bdc246894e9/KIRJE_20210128093639.PDF

Young, I. M. 2011. Justice and the politics of difference. Princeton: Princeton University Press.

Liite 1. Haastattelurunko

Liite 1: Haastattelurunko

1. Haastateltavan taustatiedot (Ikä ja työkokemus)
2. Koulutuksellisen tasa-arvon tekijöiden määrittely
3. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen peruskoulussa
 - 3.1 Suhteessa resursseihin
 - 3.2 Suhteessa sosioekonomiseen asemaan
 - 3.3 Suhteessa sukupuoleen
4. Avoin kysymys

Apukysymykset koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen:

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite:

- Miten määrittelette koulutuksellisen tasa-arvon ja mistä tekijöistä se rakentuu?

Resurssit:

- Millaisia muutoksia resursseissa on tapahtunut?
- Miten resurssit jaetaan oppilaitoksen sisällä?
- Millaiset vaikutukset resursseilla on koulutyöhön ja voiko puutteellisilla resursseilla olla vaikutus oppimistavoitteiden täyttymiseen?
- Miten resurssit vaikuttavat koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen?

Sosioekonominen asema:

- Millaisia vaikutuksia perheen taustalla voi olla oppilaan menestymiseen koulussa?
- Miten oppilaan perhetausta voi vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen koulutusta kohtaan?
- Miten yksilön sosioekonominen asema voi vaikuttaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen?

Sukupuoli:

- Millaisin keinoin sukupuolten välistä tasa-arvoa tuetaan koulutyössä?
- Millaisia muutoksia sukupuoleen sidoksissa olevien teemojen käsittelyssä on tapahtunut?
- Millaisia eroja oppimistuloksissa on havaittavissa sukupuolten välillä ja miksi?

Avoin kysymys:

- Tuleeko edellisten tekijöiden lisäksi mieleesi jotain muita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen?