

**Opettajien näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon
toteutumiseen alakouluissa Itä-Helsingissä**

Pro gradu- tutkielma
Nina Valtonen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
Syksy 2023

LAPIN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden tiedekunta, 2023

VALTONEN, NINA: Opettajien näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen alakouluissa Itä-Helsingissä

PRO GRADU- TUTKIELMA: 74 sivua + 5 liitesivua

TIIVISTELMÄ

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu alakouluissa Itä-Helsingissä opettajien näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys sisältää tarkastelun tasa-arvosta, koulutuksellisesta tasa-arvosta ja koulutuksellisen tasa-arvon tekijöistä. Tutkielmassani käytän laadullista tutkimusotetta ja ymmärrän tutkimustiedon rakentuvan kielen kautta ilmaistuna. Tieteenfilosofisilta lähtökohdilta tutkielmani edustaa kontekstuaalista hermeneutiikkaa. Olen hankkinut tutkimusaineistoni haastatteleamalla kolmea opettajaa Itä-Helsingin alueen alakouluista. Analysoin aineistoani aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Kaikkien haastateltujen opettajien mukaan oppilaiden välillä on eroja. Eroja tuottavaksi ja oppimista ja osaamista heikentäväksi vahvaksi tekijäksi nousi kielitaito. Kun oppilaalla ei ole riittävää sanavarastoa ja kielitaitoa, luo se haasteen pysyä opinnoissa mukana opettajien mukaan. Kieleen liittyviä haasteita on maahanmuuttotilaisilla oppilailla, joita Itä-Helsingissä on suuri väestö. Koulutuksellinen tasa-arvo pyrkii yhdenvertaisiin lähtökohtiin, mutta erityisesti kielellisten valmiuksien takia tämä ei täysin toteudu Itä-Helsingissä. Haasteet syntyivät opettajien mukaan lisäksi muun muassa siitä, onko perheessä koulumyönteisyyttä, tuetaanko lasta kotona ja onko vanhemmilla kielitaitoa. Lisäksi esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailla todettiin olevan haasteita. Opettajat kokivat, että koulun tehtävä on tasata ongelmia, mutta kaikkeen koulu ei pysty. Kaikki kokivat myös, että resursseja tulisi lisätä, jotta kaikkia pystyisi tukemaan ja haasteita tasaamaan paremmin. Sukupuolten välillä opettajat eivät kokeneet oppimisen ja osaamisen suhteen olevan juurikaan eroja, mutta osa tunnisti esimerkiksi käyttäytymiseen liittyviä eroja ja toisaalta kulttuurien tuottamia eroja ja rajoittavia tekijöitä.

Avainsanat: Koulutuksellinen tasa-arvo, perusopetus, alakoulu

UNIVERSITY OF LAPLAND, Faculty of Education

VALTONEN, NINA: Teachers' perspectives on the realization of educational equality in elementary schools in Eastern Helsinki

MASTERS THESIS: 74 pages + 5 appendix pages

ABSTRACT

In this research, the aim is to find out how educational equality is realized in elementary schools in Eastern Helsinki from the teachers' perspective. The theoretical framework includes a review of equality, educational equality and factors of educational equality. My research is qualitative research. I understand research data expressed through structured language. From a philosophical premise, my thesis represents contextual hermeneutics. I have acquired my research material by interviewing three teachers from elementary schools in the Eastern Helsinki area. I analyzed my material according to material-based content analysis.

According to all the interviewed teachers, there are differences between students. Language skills emerged as a strong factor that creates differences and weakens learning and competence. When a student does not have sufficient vocabulary and language skills, it creates a challenge to keep up with the studies, according to the teachers. Language-related challenges are faced by students with an immigrant background, of which there is a large population in Eastern Helsinki. Educational equality strives for equal starting points, but especially because of language skills, this is not completely realized in East - Helsinki. The challenges also arose from e.g., whether the family is school-friendly, whether the child is supported at home and whether the parents have language skills. In addition, e.g., students with learning difficulties were found to have challenges. The teachers felt that the school's task is to even out problems, but the school cannot do everything. Everyone also felt that resources should be increased in order to be able to support everyone and balance the challenges better. The teachers did not feel that there were many differences between the sexes in terms of learning and competence, but some recognized, e.g., differences related to behavior and secondly differences and limiting factors produced by cultures.

Keywords: Educational equality, basic education, elementary school

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	5
2. TASA-ARVO.....	9
2.1 Tasa-arvo.....	9
2.2 Koulutuksellinen tasa-arvo.....	11
3.KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON TEKIJÖITÄ PERUSOPETUKSESSA....	16
3.1 Lainsäädäntö.....	18
3.2 Perusopetuksen tehtävä ja arvopohja.....	22
3.3 Oppilaiden moninaisuus.....	25
3.4 Oppiaineiden arviointi.....	31
3.5 Resurssit.....	32
4. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MUUT MENETELMÄLLISET VALINNAT...	34
4.1 Tutkimuskysymykset.....	36
4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	38
4.3 Tutkimusaineiston hankinta.....	41
4.4 Tutkimushenkilöt.....	44
4.5 Aineiston analyysi.....	45
4.6 Luotettavuus ja eettisyys.....	48
5.TUTKIMUSTULOKSET.....	50
5.1 Oppiaineiden arviointi.....	50
5.2 Oppilaiden moninaisuus.....	61
5.3 Resurssit.....	65
6. POHDINTA.....	70
5.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	71
5.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita.....	73
LÄHTEET.....	78
LIITTEET.....	98
1 Infotiedote haastateltaville.....	98
2 Haastattelu suostumuslomake.....	99
3 Haastattelurunko.....	100
4 Lyhenteet.....	102

1. JOHDANTO

Jokaisella lapsella on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) laatiman Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989 §28, §29) mukaan oikeus tasa-arvoon sekä ilmaiseen ja pakolliseen perusopetukseen, jonka tulisi kunnioittaa lapsen omaa ja muiden kulttuuria sekä edistää ihmisoikeuksia. Sopimuksen ratifioineet maat ovat velvollisia sisällyttämään sopimuksen sisällön maansa lainsäädäntöön ja siten tekemään myös toimenpiteitä säännösten toteutumiseksi. Myös Suomi on ratifioinut sopimuksen ja sen sisältö on huomioitu maan lainsäädännössä. (Suomen YK-liitto 2016) Koulutuksellinen tasa-arvo on keskeinen koulutuspoliittinen tavoite ja periaate sekä yhteiskunnallinen päämäärä (Kolkka & Karjalainen 2013, 50). Se on laajasti hyväksytty keskeinen periaate hyvinvointivaltiossa ja tärkeä arvo koulutuksessa (Ylöstalo 2019). Suomi on saanut tunnustusta koulutuksestaan, jonka arvoperustana on ollut kaikille yhdenvertainen, laadukas ja julkinen peruskoulujärjestelmä. Kotitaustasta huolimatta kaikille lapsille ja nuorille on haluttu tarjota yhdenvertaiset eväät oppia. (mm. Kantola, Nousiainen ja Saari 2012, 12; Brunila ja Kallioniemi 2018, 539–540; Kantola ja Koskinen Sandberg & Ylöstalo, 2020; Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) Koulutuksen ja oppijoiden tukemisen tavoitteena on lasten ja nuorten tasa-arvoisten lähtökohtien takaaminen sekä koulutuksen avulla yksilöllisten mahdollisuuksien luominen (Ahonen 2002; Rinne 2000). Suomi on sijoittunut perinteisesti korkealle erilaisissa tasa-arvoa ja koulutusta arvioivissa vertailuissa (Kantola ym. 2012, 23), kuten OECD:n koulutusvertailussa (OECD 2021). Viime vuosina Suomessa on kuitenkin herännyt huoli koulutuksen eriytyemisestä ja osaamisen heikentymisestä (mm. Bernelius 2013; Rinne, Haltia, Lempinen ja Kaunisto 2018; Bernelius ja Huilla 2021).

Tutkielmani aihe valikoitui kiinnostuksesta ihmis- ja lapsenoikeuksia sekä koulutusjärjestelmiä kohtaan. Aiheeni juontuu aiemmin tekemästäni kandidaatintutkielmasta, jossa tutkin peruskoulutuksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta Suomessa ja Brasiliassa. Kandidaatintutkielman myötä jäin pohtimaan, miksi Suomessa on herännyt huoli koulutuksen eriarvoistumisesta ja osaamisen heikentymisestä. Tässä tutkielmassa pyrin selvittämään, koulutuksellisen tasa-arvon

eriytymistä keskittyen tarkastelemaan alakouluja. Tarkasteltavaksi alueeksi olen rajannut Itä-Helsingin alueen alakoulut, sillä koulut eriytyvät tutkimustiedon mukaan erityisesti suurissa kaupungeissa ja alueilla, joissa huono-osaisuus on kasaantunutta ja vieraskielisen väestön osuus suurta (Bernelius ja Huilla 2021). Huono-osaisuus on monimuotoisia hyvinvoinnin vajeita, kuten kasautuneita taloudellisia ja sosiaalisia puutteita (mm. Saari 2015). Helsingissä Itäinen Helsinki on yksi alueista, jossa on korkea ulkomaalais- ja vieraskielisyystaustaisuus (Tilastokeskus 2020). Lisäksi esimerkiksi Helsingin suuralueiden vertailussa Itäisen suurpiirin koko väestön työttömyysaste on suurin (Tilastokeskus 2019). Tutkimus on haastattelututkimus ja aineisto on kerätty haastattelemalla alakoulujen opettajia Itä-Helsingin alueelta. Tutkielmani aiheena on koulutuksellinen tasa-arvo ja tavoitteena on tutkia, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu alakouluissa Itä-Helsingissä opettajien näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni on ”Miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Itä-Helsingin alakouluissa opettajan näkökulmasta suhteessa oppiaineiden arviointiin, oppilaiden moninaisuuteen ja resursseihin?”

Kysymykseen, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu, voidaan vastata ensin määrittelemällä, mitä koulutuksellinen tasa-arvo tarkoittaa. Koulutuksellisen tasa-arvon tulkinnat ovat aikojen saatossa monimuotoistuneet. Perinteisesti koulutuksellinen tasa-arvo on nähty mahdollisuuksien tasa-arvona, ja vielä nykypäivänä monet teoriat nojaavat mahdollisuuksien tasa-arvoon. (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018) Tasa-arvoa on kuitenkin alettu tulkita viime vuosina enemmän oikeuksina ja osallisuuksina (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2016) sekä yksilön mahdollisuutena hyödyntää potentiaaliaan mahdollisimman hyvin (Silvennoinen ym. 2016, 27–29; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015). Tässä tutkielmassa käytän koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä kuvaamaan erityisesti lasten asemaa suhteessa koulutuksen saavutettavuuteen, siinä toteutuvaan laajaan osallisuuteen ja tasavertaisiin mahdollisuuksiin saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja jatkokoulutusta. Kuten Bernelius ja Huilla (2021, 16) ymmärrän, että koulutuksellinen tasa-arvo ei voi toteutua, mikäli oppilaiden taustatekijät vaikuttavat systemaattisesti oppimistuloksiin. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen tarkastelua tutkimuksessa tukevat käsitteet hyvä- ja huono-osaisuus. Tärkeää koulutuksellisen mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteen muodostamisen rinnalla on siihen liittyvien osa-

alueiden määrittelyminen, joiden avulla voidaan luoda kontekstisidonnaisia käsityksiä mahdollisuuksien tasa-arvosta (Westen 1985; Lazenby 2016). Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt Siekkisen (2017) tutkimuksesta esiin nousutta kuutta koulutuksellisen tasa-arvon diskurssia kuvaamaan koulutuksellisen tasa-arvon osa-alueita. Lisäksi nämä kuusi diskurssia toimivat perusteena tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymyksen asetteluun.

Keskeisiä kasvatustieteellisiä perusteita koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelulle ovat esimerkiksi teoriat sivistyskykyisyydestä eli kaikkien potentiaalista ja oikeudesta sivistykseen (mm. Rousseau; Keynäs, 2016; Siljander 2014) sekä koulutusekonomiset perusteet (mm. Shultz 1961; Belfield, 2000), jotka nojaavat kasvatuksen välineelliseen arvoon. Lisäksi koulutuksellista tasa-arvoa voidaan tarkastella sosialisatioon liittyvien näkökulmien kautta (mm. Antikainen, Rinne ja Koski 2021; Siljander 2014). Koulutusekonomiset perusteet liittyvät kilpailukykyyn, jota kansalaisten laaja kouluttautuminen tukee yhteiskunnassa. Koulutuksen tarjoamat tiedoilla ja taidoilla tavoitellaan sekä yksilön, että yhteiskunnan hyötyä. Sosialisatioon liittyvissä perusteissa kiinnitetään huomiota oppilaitosten sisäisiin käytäntöihin. Sisäiset käytännöt voivat vaikuttaa tavoitteellisesti tai tiedostamatta oppilaan toimintamahdollisuuksiin ja yhteiskuntaan.

Koulutuksellista tasa-arvoa ja sen toteutumista on tutkittu jonkin verran erityisesti koko perusopetuksen osalta esimerkiksi oppimistuloksien (mm. Quakrim-Soivio, Pulkkinen, Rautapuro ja Hilden 2018; Karvi 2023) sekä alueellisen ja sosiaalisen eriytymisen ja niiden tuottamien jakojen kautta (mm. Bernelius 2013; Bernelius ja Vilkama 2017; Bernelius ja Huilla 2021). Opettajien näkökulmasta aihetta ei ole juurikaan tutkittu. Opettajien näkökulma aiheeseen on mielenkiintoinen, sillä opettajat kokevat, mitä koulun arjessa konkreettisesti tapahtuu. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoutta koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen toteutumisesta Suomessa Itä-Helsingin alueen alakouluissa samalla tuoden esiin opettajien ääntä aiheesta. Laajempaan tarkoituksena on osallistua koulutukselliseen keskusteluun.

Koulutukselliseen tasa-arvon toteutumiseen vaikuttaa monta eri tekijää ja on näkökulmasta riippuvainen. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen

aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta tutkielmani kannalta olennaisia asioita - tasa-arvoa ja koulutuksellista tasa-arvoa. Teoriatausta sisältää lisäksi tarkastelun koulutuksellisen tasa-arvon tekijöistä perusopetuksessa, joiksi olen määrittänyt erityisesti Siekkisen (2017) tutkimukseen pohjautuen lainsäädännön, perusopetuksen tehtävän ja arvopohjan, oppilaiden moninaisuuden, oppiaineiden arvioinnin ja resurssit.

Aihe on ajankohtainen, sillä koulutuksen eriytymiseen ja osaamisen heikentymiseen on Suomessa havahduttu viime vuosina, ja aihe on ollut suhteellisen paljon esillä yhteiskunnassa. Aihetta opettajien näkökulmasta tarkastelemalla tuon esille uutta näkökulmaa aihetta koskevaan keskusteluun. Opettajien näkökulma välittyi haastattelutilanteissa kielen kautta ilmaistuina. Lähestyn tarkasteltavaa ilmiötä opettajien omakohtaisesta kokemuksellisesta näkökulmasta ja tarkastelu on rajattu alakoulukontekstiin. Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka lähtökohtana on kuvata todellista elämää ja siihen sisältyy ajatus elämän moninaisuudesta (Kananen 2008 24; Hirsijärvi ym. 1997, 152). Kuvailevan tiedon avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä entistä paremmin (Denzin & Lincoln 2011, 4). Tämänkaltaisen tieto voi auttaa kehittämään yhdenvertaisempaa koulutusjärjestelmää ja edistämään koulutuksellista tasa-arvoa (Ahonen 2002).

Tutkimusprosessissa ja sen jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt toimimaan tiedeyhteisöjen tunnustamien toimintatapojen mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Eettiset valinnat kulkevat läpi koko tutkielman ja olen raportoinut niistä omassa kappaleessaan. Tutkielman luotettavuuden kannalta olen pyrkinyt olemaan johdonmukainen, avoin sekä perustelemaan jokaisen valinnan perusteellisesti. Tutkielman aloitan kuvaamalla tutkielman kannalta keskeistä teoriaa koulutukselliseen tasa-arvoon ja sen toteutumiseen liittyen. Seuraavaksi kuvaan tutkimusongelmaani ja tutkimusprosessin kulkua avaten tutkielman metodologisia lähtökohtia, tutkimusaineiston hankintaa, tutkimushenkilöitä ja aineiston analyysia, jossa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Pohdin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tämän jälkeen raportoin tutkimuksen tuloksista. Lopuksi tutkielman kuudes luku, jossa esittelen tulosten yhteenvetoa, johtopäätöksiä ja pohdin jatkotutkimusaiheita.

2. TASA-ARVO

2.1 Tasa-arvo

Tasa-arvoon liittyvä käsitteistö on moninaista ja siihen liittyy vahvasti yhdenvertaisuuden ja mahdollisuuksien tasa-arvon käsitteet. Samojen termien määrittäminen eri yhteyksissä on myös tyypillistä. (Bernelius ja Huilla 2021, 16) Tasa-arvon käsite liittyy vahvasti demokratiaan, joka tarkoittaa vallan ja vallankäyttömahdollisuuksien suhteellisen tasaista jakautumista väestön keskuudessa (Rinne 2011, 13). Rawlsin (1988) oikeudenmukaisuusteoria korostaa syvempää oikeudenmukaisuuden periaatetta eikä tyydy tavanomaiseen ajatukseen mahdollisuuksien tasa-arvosta. Rawls korostaa etujen tasa-arvoista jakautumista ja yhtäläistä ihmisarvoa. (Rawls 1988) Tasa-arvolla tarkoitetaan tilaa, jossa jokaisella yksilöllä on yhtäläiset oikeudet, vapaudet ja asema mukaan lukien mahdolliset kansalaisoikeudet, sananvapaus, autonomia ja yhtäläinen pääsy julkisiin hyödykkeisiin ja sosiaalisiin palveluihin. Tasa-arvoisessa yhteiskunnassa ei ole yhteiskuntaluokkia ja kasteja eikä ketään saisi syrjiä minkään yksilön ominaisuuden, kuten sukupuolen, alkuperän tai seksuaalisen suuntautumisen takia. (Blackford 2006; Gosepath 2021) Ne yhteiskunnat, jotka edistävät tasa-arvoa eivät tee eroa sosiaalisten luokkien välillä. Tasa-arvoisen järjestelmän alaisuus perustuu molemmiin puoliseen kunnioitukseen ja tasa-arvon ihanteeseen hierarkian tai kunnian sijaan. (Fourie, Schuppert & Wallimann-Helmer 2014)

Conley (2013) on tarkastellut tasa-arvoa neljän eri määritelmän kautta. Ontologisen tasa-arvon määritelmän mukaan kaikki on luotu tasa-arvoisiksi syntyessään. Tämänkaltainen ajattelu heijastuu Conleyn mukaan Locken (1632–1704) filosofiaan ja hänen ajatukseensa, että kaikki ovat tasa-arvoisia tiettyjen luonnollisten oikeuksien suhteen. Conleyn mukaan tätä tasa-arvon määritelmää tosin käytetään oikeuttamaan eriarvoisuutta, kuten aineellista eriarvoisuutta ja esimerkiksi köyhyys saatetaan esittää hyveenä tämän käsityksen kautta. Yksi tasa-arvon määritelmä on ”mahdollisuuksien tasa-

arvo” tarkoittaa ajatusta, että jokaisella tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet saavuttaa vaurautta ja yhteiskunnallista arvovaltaa. Conley on verrannut tätä määritelmää Monopoli-peliin, jossa kaikilla on samat säännöt ja mahdollisuudet pelin alussa. Mahdolliset erot pelissä johtuvat nopanheiton tuurista ja pelaajan taidosta tehdä valintoja hyödyttääkseen omaa etuaan. Kolmas Conleyn esittämä käsitys on ”ehtojen tasa-arvo”, jonka ajatuksena on, että kaikilla tulisi olla samat lähtökohdat. Tämän näkökulman mukaan suhteellisia lähtöasetelmia on muutettava epäarvoisuuden kompensoimiseksi. Voidaan puhua myös tasa-arvon tasoittamisen linjauksista, jossa eri lähtökohtia pyritään tasaamaan oikeudenmukaisemman kilpailun luomiseksi yhteiskunnassa. Myös tähän käsitykseen Conley on verrannut Monopoli-peliä ja ajatusta, jossa pelin alussa kahdella pelaajalla olisi rahallista pääomaa ja kahdella pelaajalla ei. Näin ollen lähtöasetelma olisi epätasa-arvoinen, koska toisilla olisi etumatkaa ja toiset olisivat tappiolla. ”Tulosten tasa-arvon” määritelmällä sen sijaan tarkoitetaan sitä, että jokaisen tulisi päätyä samaan asemaan. Tämän ajattelumallin mukaan jokainen osallistuu yhteiskuntaan, miten parhaiten osaa eikä kukaan ansaitse Conleyn mukaan enemmän arvovaltaa ja vaurautta työskentelemällä kovemmin. (Conley 2013)

Yhdistyneet kansakunnat (YK) on antanut kaikkien kansojen ja kansakuntien tavoiteltavaksi ohjeeksi ihmisoikeuksien yleismaallisen julistuksen, jonka avulla kukin yksilö ja yhteiskuntaelimet voivat pyrkiä edistämään ihmisen vapauksia ja oikeuksia sekä niiden toteutumista (United Nations, Ihmisoikeuksien julistus 1948). Julistuksen mukaan kaikki ihmiset muun muassa syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan sekä ovat tasavertaisia lain edessä (1 §, 2 §, 7 §). Julistus ei ole oikeudellisesti maita velvoittava, mutta poliittisesti ja moraalisesti vahvasti vaikuttava (YK-Liitto). Lisäksi Lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK 1989) on säädetty erikseen lapsen oikeuksista neljän periaatteen mukaisesti. Näiden neljän periaatteen mukaan lasta ei saa syrjiä, lapsen etu pitää ottaa huomioon, lapsella on oikeus elämään ja kehittymiseen ja lapsen näkemystä pitää kunnioittaa. Sopimuksen mukaan jokainen alle 18- vuotias on lapsi. Lisäksi sopimuksen mukaan lasta ei saa muun muassa syrjiä hänen tai hänen vanhempiansa ulkonäön, alkuperän, mielipiteiden tai muiden ominaisuuksien vuoksi. (LOS Osa 1 § 2 §) Sopimuksen ratifioineet maat ovat velvollisia sisällyttämään

sopimuksen sisällön lainsäädäntöönsä sekä muuttamaan toimintansa sitä vastaavaksi. (Suomen YK-liitto 2016)

2.2 Koulutuksellinen tasa-arvo

Tässä tutkimuksessa olen valinnut koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen kuvaamaan erityisesti lasten asemaa suhteessa koulutuksen saavutettavuuteen, siinä toteutuvaan laajaan osallisuuteen ja tasavertaisiin mahdollisuuksiin saavuttaa hyviä oppimistuloksia sekä jatkokoulutusta. Huillan ja Berneliuksen (2021, 16) mukaisesti ymmärrän, että koulutuksellinen tasa-arvo ei voi toteutua, mikäli esimerkiksi oppilaiden taustatekijät, kuten sukupuoli, kieli, etninen tausta, asuinpaikka tai perheen sosioekonominen asema aiheuttavat systemaattisia eroja peruskoulujen oppimistuloksiin. Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen rinnalla voidaan myös käyttää käsitteitä hyvä- ja huono-osaisuus. (Huilla ja Bernelius 2021, 16) Huono-osaisuus viittaa tyypillisesti kompleksisiin hyvinvoinnin vajeisiin, kuten kasautuneisiin sosiaalisiin, taloudellisiin ja terveydellisiin hyvinvoinnin puutteisiin (mm. Saari 2015). Koulutuksellisen huono-osaisuuden käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan heikentyneitä koulutuksellisen tasa-arvon edellytyksiä, joilla tiedetään olevan vaikutusta lasten koulumenestykseen. Näitä heikentyneitä edellytyksiä ovat esimerkiksi alueellisiin sekä perheiden taloudellisiin ja sosiaalisiin resursseihin liittyvä vaje. Puolestaan koulutuksellisessa hyväosaisuudessa korostuu sekä taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat sekä myönteinen kouluetus. (Bernelius ja Huilla 2021, 16)

Tasa-arvoisessa yhteiskunnassa kouluttautumismahdollisuudet ovat mahdollisimman riippumattomia ihmisen taustasta, kuten sosiaalisesta, etnisestä tai alueellisesta taustasta tai sukupuolesta (Rinne, Haltia, Lempinen & Kaunisto 2018, 9; Rinne 2011, 14). Mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan ajatusta, jossa kaikille ihmisille tulisi taata mahdollisimman tasavertaiset lähtökohdat tavoitella omaa hyvänsä elämässä ja yhteiskunnassa. Koulutuksen tasa-arvon lisäämisen katsotaan lisäävän mahdollisuuksien tasa-arvoa yhteiskunnassa. Maksuttomalla koulutuksella pyritään takaamaan myös marginaalissa elävien ja köyhien perheiden lasten mahdollisuudet kouluttautua

mahdollisimman korkeasti sekä saada etua sen tuottamasta hyvästä. Kun yhteiskunta tavoittelee tasa-arvoa, tulisi sen pyrkiä takaamaan kaikille yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua varallisuudesta, etnisestä alkuperästä, sukupuolesta tai asuinalueesta riippumatta. (Rinne 2011, 13–14)

Koulutuksellinen tasa-arvo on usein keskeinen koulutuspoliittinen tavoite ja periaate hyvinvointivaltiossa (Ahonen 2003, 16–17). Suomessa se on kirjattu perusopetusta koskevaan lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin (mm. perusopetuslaki 2 § ja valtioneuvoston asetus (422/2012 2–4 §; OPS 2014, 28). Koulutuksellinen tasa-arvo on muuttuva käsite ja tulkinnat ovat monimuotoistuneet aikojen saatossa (Silvennoinen, Kalalahti & Silvennoinen 2016, 27–29; Seppänen, Kalalahti, Rinne ja Simola 2015). Käsitteenä koulutuksellinen tasa-arvo on saanut monia eri merkityksiä sen mukaan, milloin, missä ja kuka sitä on ollut määrittelemässä (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 9; Laiho 2013, 28). Esimerkiksi 1960-luvulla koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta, jossa koulutukselle ei saanut olla rakenteellisia esteitä sekä katsottiin, että rakenteiden, resurssien ja sisältöjen tuli olla yhdenvertaisia (Coleman 1966). 1970-luvulla korostettiin oppimistulosten tasa-arvon näkökulmaa ja oppilaille oli turvattu mahdollisimman yhtäläiset taidolliset ja tiedolliset valmiudet (Husén 1974).

Koulutuksellisen tasa-arvon teoreettiset tulkinnat nojautuvat edelleen koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon, mutta jo 1990-luvulta lähtien on havaittu viitteitä eriytyneistä koulutusvalinnoista, jotka rakentuvat peruskoulujärjestelmän sisälle (Silvennoinen ym. 2016; Seppänen ym. 2015). Kouluvalintamahdollisuuksien lisääntyminen on ollut yksi osatekijä koulujen eriytymiseen (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012; Kosunen, Seppänen & Bernelius 2016). Viime vuosikymmeninä tasa-arvoa on alettu tulkita enemmän oikeuksina ja osallisuuksina, kuten yksilön mahdollisuutena hyödyntää potentiaaliaan mahdollisimman hyvin (Silvennoinen ym. 2016 27–29; Seppänen ym. 2015). Koulutuspolitiikan kentässä on viime vuosina siirrytty kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, jossa koulutuksen tehostamispaineet ja kasvava kilpailu ovat tulleet vanhojen koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen pyrkimysten rinnalle. Koulutusmarkkinat ovat muun muassa vapaammin toimivia ja perheet voivat

esimerkiksi tehdä kouluvalintoja. (Rinne 2011) Uusliberalistisen koulutuspolitiikan leviämisen lisäksi myös populismi, jossa tosiasioilla ei ole niin väliä on voimistunut. Tämä ajatusmalli heikentää koulutuksen merkitystä ja saattaa kyseenalaiseksi koko koulutusjärjestelmän, sillä koulutuksen tehtävä on nimenomaan sivistää ihmisiä ja ihmiskuntaa sekä rakentaa pitkäjänteisesti tutkittuihin ja totuudellisiin tietoihin, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen perustuvaa maailmankuvaa. (Rinne ym. 2018, 12–13)

Koulutuspolitiikka merkitsee lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin perustuvaa strategiaa, jota toteutetaan tehokkaita välineitä etsien ja toiminnan tuloksia seuraamalla. Koulutuspolitiikan suunnista käydään jatkuvaa keskustelua, mutta Kiilakosken ja Oravakankaan mukaan koulutukselliset reunaehdot on talousjärjestyksen näkökulmasta pitkälti ennalta asetettu ja koulutuksen funktiona nähdään kilpailukyvyyn takaaminen. (Kiilakoski ja Oravakangas 2010) Kiilakosken ja Oravakankaan näkemys kilpailukyvyyn takaamisesta viittaa uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Yhteiskunnallista keskustelua käydään vahvasti media välitteisesti (Ikäheimo ja Vahti 2021) ja mediasta on tullut keskeinen politiikan areena ja kanava poliittisten viestien välitykseen (Tuominen 2018, 339). Sähköisen median ansiosta tämän päivän suuret ja vahvat mielipiteiden muodostajat, kuten politiikan toimijat, kansainvälinen lehdistö, OECD ja Yhdistyneet kansakunnat saavat äänensä aiempaa tehokkaammin kuuluviin (Sünker 2006). Poliitiikan meditoituminen ja erityisesti digitalisoitunut mediaympäristö vaikuttaakin tarjoavan myös aiemmin mainitulle populismille monenlaisia mahdollisuuksia (Niemi 2018, 339).

Median antamien vaikutteiden takia koulutuksen ja yhteiskunnan suhde on muuttunut. Koulu ei ole ainoa vahva tiedonvälittäjä ja koulun tehtävänä on ohjata oppilaita kriittiseen tiedon pohdintaan. (Sünker 2006) Sosiaalinen media on mahdollistanut muun muassa uudenlaista suoraa markkinointia ja yhteydenpitoa (Tuominen 2018, 339). Sosiaalinen media (esimerkiksi Facebook, TikTok ja Instagram) tarkoittaa puolijulkisia ja verkkopohjaisia sivustoja ja palveluita, jotka mahdollistavat niiden käyttäjille tiedon tuottamisen, jakamisen, vastaanottamisen ja vuorovaikutuksen (Paakkari, Tynjälä, Lahti, Ojala ja Lyyra 2021). Suoranta (2003 10, 27) kutsuu vallitsevaa aikakautta mediakulttuuriksi, jossa populaarikulttuurin pedagogiikka toimii yhtenä kasvattajana.

Median kautta lapset oppivat monenlaista, kuten mitä ajatella ja miten puhua. Media vaikuttaa yksilöiden maailmankuvaan, viihdyttää ja jakaa erilaista informaatiota. (Suoranta 2003, 10, 27)

Kasvatustieteellisiä keskeisiä perusteita koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelulle ovat esimerkiksi sivistyskykyisyyden, koulutusekonomian (talouteen liittyvät) sekä sosialisointiteorioiden. Muun muassa Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) pohti koulutuksellista tasa-arvoa ja pyrki selittämään sitä sivistyskykyisyyden ja täydellistymiskyvyn avulla. Rousseauin näkökulma koulutukselliseen tasa-arvoon on keskeinen, sillä hän aloitti monia ihmisten eriarvoisuuteen liittyviä keskusteluja. Rousseauin mukaan ihminen erottuu luonnon olennoista siten, että ihmisellä on vapaa tahto. Ihmisellä on kyky muovautua ja kehittyä, mitä Rousseau kutsuu täydellistymiskyvyksi. (Rousseau; Keynäs, 2016) Sekä täydellistymis- että sivistymiskykyisyys kuvaavat ihmisen kykyä sopeutua uusiin olosuhteisiin (Siljander 2014, 42). Sivistyskykyisyyden näkökulmien kautta koulutuksellinen tasa-arvo nähdään tärkeänä, jotta kaikki voivat pyrkiä täyttämään potentiaalinsa sivistykseen (Siljander 2014, 42–45; Antikainen ym. 2021, 124–127). Mollenhauerin ((1928–1998) mukaan erot sivistyksessä ovat aina myös ulkopuolisten olosuhteiden tulosta. Tasa-arvoisella koulutusjärjestelmällä ja antamalla jokaiselle mahdollisuus sivistykseen voidaan aiheuttaa vähemmän vahinkoa lapsille, kuin antamalla eriarvoisen koulutusjärjestelmän vahvistaa epätasa-arvoa yhteiskunnassa. (Mollenhauer; Friesen 2014, 81–82)

Sen lisäksi, että koulutus nähdään jokaisen oikeutena sivistyä ja hyödyntää potentiaaliaan, voidaan sitä tarkastella kasvatustieteen parissa koulutusekonomisesta näkökulmasta. Yleensä talouden näkökulma tuo esille tehokkuusajattelun, mutta tasa-arvon tavoittelu voi myös tukea taloudellisia tavoitteita (Heckman 2011, 31). Yksi merkittävä teoria on inhimillisen pääoman teoria. Inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan yksilön ominaisuuksia ja kykyjä, joita kehittämällä ja niihin investoimalla voidaan vaikuttaa yksilön asemaan työmarkkinoilla. Ihmisen pääomaa ovat esimerkiksi kyvyt, jotka vaikuttavat hänen kykyynsä tehdä tuottavaa työtä. Näitä kykyjä voidaan lisätä ja luoda monin tavoin. (Kontio & Sailer, 2017, 119–120) Erityisesti koulutus nähdään keinona lisätä inhimillistä pääomaa (Shultz 1961). Inhimillisen pääoman teoria selittää, miksi koulutukseen

kannattaa investoida. Se hyödyttää sekä yksilöitä että yhteiskuntaa. Yksilöitä se voi hyödyttää esimerkiksi auttamalla nostamaan asemaa yhteiskunnassa ja kilpailemaan yhteiskunnan tarjoamista hyödyistä (Woodhall 1995) sekä myös hankalammin arvioitavissa olevin eduin. Näitä etuja ovat esimerkiksi korkeampi eliniänodote ja hyvinvointiin liittyvät positiiviset vaikutukset. Yhteiskunnallisella tasolla inhimillinen pääoma vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi työmarkkinoihin ja valtion kilpailukykyyn. (Shultz 1961; Belfield, 2000) Inhimillisen pääoman teoriaa on myös kritisoitu suhteessa koulutukselliseen tasa-arvoon. Esimerkiksi Antikaisen ym. (2021, 179) ja Belfieldin (2000, 30, 49–50) mukaan teoria olettaa, että ihmiset tekevät rationaalisia valintoja koulutuksen suhteen ja pyrkivät maksimoimaan investointiensa tuoton.

Sosialisaatiossa lapselle jaetaan yhteisön keskeisiä ajattelu- ja toimintatapoja, kuten eri arvoja ja normeja. Sosialisaatio on yksi koulun tehtävistä ja se on tärkeässä osassa yhteiskunnan uusintamisessa ja arvojen välittämisessä. (Antikainen, Rinne ja Koski 2021, 171) Teoriat sosialisaatiosta eivät tue suoraan, että koulutuksessa pitää tukea tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, vaikka ne ovat yleisesti tunnustettuja kasvatusta ja koulutusta ohjaavia periaatteita ja tavoitteita (mm. Perusopetuslaki 2 § ja OPS 2014). Sosialisaatioprosessi voi myös lisätä eriarvoisuutta (Antikainen ym. 2021, 365–366) ja siksi on tärkeää tarkastella koulun käytänteitä ja toimintaa kaikilta osin opetusmateriaaleja ja –metodeja, suunnitelmia, ryhmäjakoja, koulun välittämiä mielikuvia, valtarakenteita ja vuorovaikutusta myöten (Siljander, 2014, s. 48–49).

Mahdollisuuksien tasa-arvo on keskeinen koulutuksellisen tasa-arvon keskeinen määritelmä (Silvennoinen ym. 2018). Westenin (1985) ja Lazenbyn (2016) mukaan tärkeää on määritellä, mitä osa-alueita koulutuksellisen mahdollisuuksien tasa-arvoon kuuluu sekä luoda kontekstisidonnaisia käsityksiä mahdollisuuksien tasa-arvosta. Tässä tutkielmassa hyödynnän Siekkisen tutkimuksen (2017) koulutuksellisen tasa-arvon kuutta diskurssia kuvaamaan koulutuksellisen tasa-arvon osa-alueita, tekijöitä ja kontekstisidonnaisuutta koulutukselliseen tasa-arvoon. Näitä diskursseja tarkastellaan seuraavan kappaleen (3.) alussa, sillä ne ovat olennainen perustelu tutkielmassani käytettävälle koulutuksellisen tasa-arvon tekijöille.

3. KOULUTUKSELLISEN TASA-ARVON TEKIJÖITÄ PERUSOPETUKSESSA

Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvä käsitteistö on moninaista (Bernelius ja Huilla 2021, 16) ja määrittely vaihtelevaa (mm. Silvennoinen ym. 2018). Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyy myös erilaisia osa-alueita sekä useita sen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista Siekkisen (2017) tutkimuksen kuuteen koulutuksellisen tasa-arvon diskurssiin nojautuen. Nämä diskurssit ovat yhteinen koulu-, eriytymis-, vapaus-, lainsäädännöllinen-, ohjaus- ja kansainvälisyysdiskurssi. Diskurssit ovat vuoden 2012 aineistosta esiin nousseita diskursseja ja ne olivat pysyneet samana vuoden 2010 aineistoon verrattuna. Osa diskursseista oli Siekkisen tutkimuksen mukaan merkittävämmässä asemassa kuin toiset. Vahvimmat diskurssit olivat yhteinen koulu- ja ohjausdiskurssi. Vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssi eivät saavuttaneet merkittävää asemaa tutkimuksessa. Lisäksi diskursseissa oli päällekkäisyyttä tutkimuksen mukaan. Eri diskursseissa esille nousi koulutuksellisen tasa-arvon näkeminen yhdenvertaisina mahdollisuuksina ja omien edellytysten mukaisena oppimisena sekä alueellisena tasa-arvona ja siihen liittyvien yhdenvertaisten opetuspalveluiden tarjoamisena. Useat diskurssit liittivät koulutuksellisen tasa-arvon myös yhtäläisiin jatko-opintomahdollisuuksiin. Uhkana koulutukselliselle tasa-arvolle diskursseissa nähtiin koulutuksen eriytyminen alueellisesti, kouluittain ja oppilaiden välillä sekä yleinen syrjäytymiskehitys. (Siekkinen 2017, 189) Seuraavaksi kuvaan lyhyesti eri diskurssien ydinmerkitystä koulutuksellisen tasa-arvon kannalta sekä samalla pohjutan tähän tutkielmaan valittuja näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

Yhteinen koulu- diskurssin mukaan kaikki lapset tulisi pitää yhteisen koulun piirissä ja kaikilla tulisi olla yhtäläinen oppisisältö. Peruskoulun tehtävänä yhteinen koulu-diskurssiin liittyen on muun muassa ohjata elinikäiseen oppimiseen, aktiiviseen kansalaisuuteen ja omien kykyjen mukaiseen oppimiseen. Uhkia sille ovat eriytyminen,

johon lasten taustatekijät ja oppimiskyky vaikuttavat. Eriytymiskurssin ydinmerkitys liittyy huoleen oppilaiden eri sukupuolten, eri koulujen ja kuntien sekä kieliryhmien eriarvoistumisesta. Peruskoulun tehtävänä diskurssiin liittyen on pyrkiä tasa-arvoon eri koulujen, ryhmien, sukupuolten ja oppiaineiden välillä oppimisen edellytykset huomioiden. Esimerkiksi koulu- ja kuntakohtaiset erot opetuksenjärjestelyissä ja oppimismahdollisuuksissa, oppiaineiden eriarvoistuminen ja sukupuolten eriytyminen ovat mahdollisia uhkia tasa-arvon toteutumiseen tällä osa-alueella. Vapausdiskurssin ydinsisältönä on vapaus opiskella omien vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden mukaisesti. Peruskoulu voi toteuttaa tätä diskurssia antamalla mahdollisuuden omiin valintoihin, huomioimalla yksilöllisyyden ja siten parantamalla kouluviihtyvyyttä ja ehkäisemällä syrjäytymistä. Uhkana vapausdiskurssin toteutumiselle on liian teoriapainotteinen koulu, jossa on tiukasti rajattu mitä saa opiskella.

Lainsäädännöllisen diskurssi tarkoittaa lakien, asetusten ja kansainvälisten sopimusten määrittelemiä yksilöiden ja ryhmien oikeuksia. Peruskoulussa lainsäädännöllisen diskurssin tulisi toteutua oppilaiden ja erilaisten vähemmistöjen yhdenvertaisena kohteluna, omien edellytysten mukaisena opetuksena, opetuksen maksuttomuutena sekä opetuksellisena, katsomuksellisena ja kielellisenä yhdenvertaisuutena. Uhkana tämän diskurssin toteutumiselle on eri vähemmistöryhmien syrjintä, vastakkainasettelu, eriarvoiset resurssit ja koulun sukupuolittuneisuus. Ohjausdiskurssin sisältö liittyy valtakunnalliseen opetussuunnitelmaohjaukseen, oppimistulosten arviointiin sekä hallitusohjelman osaamistavoitteisiin. Perusopetuksessa tasa-arvoa tulisi ohjausdiskurssin mukaan toteuttaa valtakunnallinen yhdenvertainen opetustarjonta, oppilaiden osaamiskehityksen valtakunnallisen seuranta, oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi, laadukas opetus ja tasavertaiset jatko-opintomahdollisuudet takaamalla. Uhkia ohjausdiskurssin toteutumiselle ovat taloudellisten resurssien riittämättömyys sekä alueellinen ja koulujen eriytyminen opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja oppimistuloksissa. Kansainvälisyysdiskurssin mukaan Suomi on onnistunut ylläpitämään tasa-arvoisia oppimistuloksia ja kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla. Peruskoulun tavoitteena tähän diskurssiin liittyen on ylläpitää osaamistasoa ja estää eriytymistä. Uhkana on koulupudokkuus, alhainen kouluviihtyvyyden ja eriytymiskehitys alueiden, koulujen ja oppilaiden välillä. (Siekinen 2017, 190)

Tutkielmani teoriatausta nojaa vahvasti näihin kuuteen diskurssin. Lisäksi tutkimusongelmani pohjautuu niihin. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen lainsäädäntöä, peruskoulutuksen tehtävää ja arvopohjaa, oppilaiden moninaisuutta, oppiaineiden arviointia ja resursseja, jotka kaikki sisältyvät ja tulevat ilmi Siekkisen (2017) tutkimuksen diskursseissa. Osa diskursseista jää tutkielmassani kuitenkin tarkoituksenmukaisesti vähemmälle tarkastelulle tutkielman rajallisuuden ja laajuuden sekä toisaalta tutkielman tavoitteiden takia. Erityisesti lainsäädännöllinen diskurssi (3.1 lainsäädäntö ja 3.5 resurssit), ohjausdiskurssi (3.2 peruskoulutuksen tehtävä ja arvopohja, 3.4 oppiaineiden arviointi ja 3.5 resurssit), eriytymis-, yhteinen koulu- ja kansainvälisyysdiskurssi (3.3 oppilaiden moninaisuus) tulevat esiin tutkielmani kannalta olennaisina koulutuksellisen tasa-arvon tekijöinä.

3.1 Lainsäädäntö

Suomen lainsäädäntöön on sisällytetty säädöksiä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyen. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat jokaisen ihmisen perusoikeuksia ja tarkoittavat syrjimättömyyden ja tasavertaisten mahdollisuuksien varmistamista kaikille iästä, sukupuolesta, etnisestä taustasta, uskonnosta, vakaumuksesta, mielipiteestä, vammaisuudesta, terveydentilasta tai muuhun henkilöön liittyvästä syystä huolimatta. Ihmiset ovat lain edessä yhdenvertaisia. Myös lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin. Lisäksi sukupuolten tasa-arvoa on edistettävä yhteiskunnallisessa toiminnassa ja työelämässä. (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731 luku 2 § 6) Suomessa yhteneväistä kohtelua ja tasa-arvoa säädetään perustuslain lisäksi useiden muiden lakien avulla, joita ovat esimerkiksi yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) ja tasa-arvolaki (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609).

Laissa miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta (8.8.1986/609) säädetään, että viranomaisten ja koulutuksen järjestäjien sekä muiden koulutusta tai opetusta järjestävien

yhteisöjen on huolehdittava siitä, että tytöillä ja pojilla sekä naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista. Tasa-arvoa edistetään koulutuksessa ja opetuksessa lasten ikä ja kehitys huomioon ottaen. (30.12.2014/1329 5§) Yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014 2 luku 6 §) säädetään koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta. Koulutuksen järjestäjän on lain mukaan muun muassa arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan sekä tehtävä tarkoituksenmukaisia ja tehokkaita edistämistoimenpiteitä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisesti alakoulua, joka on suomalaisen peruskoulun alempi aste käsittäen luokat 1–6 (Opetushallitus 2023a). Perusopetusta koskeva lainsäädäntö määrittelee alakoulun toimeenpanoa. Suomi on allekirjoittanut ja täten sitoutunut noudattamaan koulutustakin koskevaa YK:n lapsen oikeuksien yleissopimusta (1989), joka on myös sisällytettävä maan lainsäädäntöön. YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa (1948) ja lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) on koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen säädetty muun muassa, että jokaisella on oikeus saada opetusta, joka ainakin perusasteella on maksutonta ja pakollista (United Nations, Ihmisoikeuksien julistus §26; LOS §28 §29).

Oppilailta on sekä oikeuksia että velvollisuuksia (OPH 2023c). Suomen perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta säädetään perustuslaissa sekä yksityiskohtaisemmin perusopetuslaissa, oppivelvollisuuslaissa sekä niihin perustuvissa erillisissä asetuksissa (Oikeusministeriö 2023a). Perustuslaki on julkisen vallankäytön ja kaiken lainsäädännön perusta, jossa on kirjattuna Suomen keskeisimmät periaatteet, arvot ja pelisäännöt (Oikeusministeriö 2023b). Perustuslain mukaan lapsia on muun muassa kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulisi saada vaikuttaa omiin asioihinsa kehitystään vastaavasti eikä ketään saisi syrjiä esimerkiksi sukupuolen, iän, alkuperän tai vammaisuuden perusteella (PL 731/1999, 6 §). Lainsäädäntöön on kirjattuna myös koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelu. Esimerkiksi oppivelvollisuuslain mukaan oppivelvollisuudella tavoitellaan oppimiseröjen kaventamista, koulutuksellista yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa sekä koulutuksen- ja osaamistason nostamista (L 1214/2020 1§). Perusopetuslaissa (POL 628/1988 2 § 1) ja sen nojalla säädettyssä

valtioneuvoston asetuksessa (L 422/2012 2§ 2) on valtakunnallisiksi opetuksen tavoitteiksi kirjattuna muun muassa tasa-arvoisen yhteiskunnan ja kouluttautumisen edellytysten edistäminen. Tavoitteena on myös taata riittävä yhdenvertaisuus opetuksessa koko maan alueella (POL 21.8.1998/628 2§ 1).

Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) sisältö ja koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelu on sisällytetty Suomen lainsäädäntöön. Perustuslaissa on muun muassa säädetty, että maksuton perusopetus on kaikkien oikeus (PL 731/1999 16 §). Perusopetuslain nojalla lapsella on oikeus saada opetusta opetussuunnitelman mukaisesti sekä lisäksi oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (POL 628/1998 16§ & 30 §). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostuu kolmesta tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Muita perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä tukiopeutus. Tuen tulisi olla suunniteltua, pitkäjänteistä ja tarpeenmukaista. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasaantumista ja mahdollistaa oppilaan onnistumista koulutyössä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 6 § (1287/2013), POL 30 § 1 mom. (642/2010) Opettajan ja muiden tuen ammattihenkilöiden (mm. terveydenhoitaja, kuraattori ja psykologi) monialainen yhteistyö tuen tarpeen havainnoinnissa, arvioinnissa, tuen suunnittelussa ja toteutuksessa on tärkeää. (OPS 2014, 61; OPH 2023b). On tapauskohtaista, keitä ammattihenkilöitä kulloinkin osallistuu yhteistyöhön. Monialainen yhteistyö on keskeistä oppilashuollossa, jonka avulla pyritään edistämään oppilaiden hyvää oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia kouluyhteisössä. Toiminta kuuluu kiinteästi koulun perustoimintaan. (OPS 2014, 61, 77). Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy kuitenkin aiempien tutkimusten mukaan haasteita. Haasteita moniammatillisessa yhteistyössä ovat muun muassa ajan riittämättömyys, vuorovaikutuksen vaatimuksiin liittyvät haasteet sekä koulun käytänteet, jotka eivät tue ammatillaisia yhteistyössä. (Hämeenaho ja Keltto, 2019, 5-6) Toimintamallit ja ohjeistukset, jotka ovat ristiriidassa lapsilähtöisten tavoitteiden kanssa luovat pohjan, jolle yhteistyön rakentaminen on vaikeaa (Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä ja Paavilainen, 2017; Wintle Krupa, Cramm, ja DeLuca, 2017). Asenteet ja sitoutuminen yhteistyöhön ovat myös tärkeitä moniammatillisen työn onnistumiselle, mutta joskus järjestelmä voi asettaa sellaisia esteitä, ettei välttämätön tietojen jakaminen ja vuorovaikutus pääse onnistumaan (Soan 2012, 97) Myös se, että eri

alojen ammattilaisilla ei ole aina riittävää tietoa toistensa työstä ja sen peruseriaatteista, voi yhteisistä tavoitteista olla vaikea sopia ja tukimuotoja vaikea toteuttaa (Kuuskeri, 2013; Truong & Hodgetts, 2017).

Perusopetuslaissa säädetään myös peruskoulun maksuttomuudessa. Siinä säädetään muun muassa, että opetuksen ja oppimateriaalien tulee olla lapselle ilmaisia. Lapselle täytyy säädöksen mukaan tarjota täysipainoinen maksuton ateria ja hänen tulee saada erityisopetuksen edellyttämät palvelut ja apuvälineet ilmaiseksi. Koulumatkan ollessa yli viisi kilometriä, on oppilaalla oikeus maksuttomaan kuljetukseen. (POL 628/1998 31§ & 32§) Kaikki Suomessa vakituisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia, joten heidän tulee saada perusopetusta. Perusopetuslain nojalla kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta alueensa oppivelvollisuusikäisille lapsille. (POL 628/1998 4§) Oppivelvollisuus alkaa 7- vuoden ikäisenä ja päättyy vuonna 2021 voimaan tulleen oppivelvollisuuden laajentamisen myötä, kun lapsi täyttää 18- vuotta tai kun on ennen tätä suorittanut toiseen asteen tutkinnon. Oppivelvollisuutta voidaan myös pidentää, mikäli lapsi ei voi saavuttaa perusopetukselle asetettuja tavoitteita vammaisuuden tai sairauden vuoksi. (L 1214/2020, 2§) Suomessa opetuskielenä on joko suomi tai ruotsi. Saamelaisille täytyy antaa opetusta kotiseudullaan pääosin saameksi ja kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta viittomakielellä. Opetus voidaan myös erillisessä ryhmässä järjestää muulla kielellä. (POL 628/1998, 10 §) Oppilaan on saatava opetusta sellaisella äidinkielellään, jolla opetuksen järjestäjä on velvollinen sitä järjestämään (POL 21.8.1998/628 luku 4 §10; Kielilaki 6.6.2003/423). Suomi toisena kielenä S2- oppilaiden, saamen- ja romanikielisten oppilaiden on mahdollista saada valtionavustuksella rahoitettavaa heidän oppimistaan tukevaa täydentävää opetusta (L 1777/2009). S2 eli suomi toisena kielenä on oppimäärä, jota vieraskieliset opiskelevat niin kauan, kunnes heidän kielitaitonsa katsotaan olevan äidinkielen tasoinen. S2-opetus sisältää omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä. (OPH 2014, 3)

3.2 Perusopetuksen tehtävä ja arvopohja

Perusopetuksen tehtävänä on luoda pohja oppilaiden yleissivistykselle, johon tarvitaan tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tavoitteena on lisäksi kasvattaa oppilaita ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sekä edistää tasa-arvoa ja elinikäistä oppimista. (OPS 2014, 14, 18) Opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti sekä valtakunnallisia yhtenäisiä perusteita noudattaen, joista on säädetty perusopetuslaissa (POL 628/1998, 2 § & §3). Perusopetus on pohja koulutusjatkumolle ja se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden laajaan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Perusopetus antaa kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Oppilaan suoritettua perusopetuksen oppimäärän hyväksytysti saa hän päättötodistuksen. (OPH 2023a; Perusopetusasetus 20.11.1998/852 12 §) Päättötodistusta tarvitaan toiseen asteen koulutukseen hakeutumisessa (Kupiainen 2016). Perusopetus ohjaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. Perusopetuksella on opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuri- sekä tulevaisuustehtävä. Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti ja sen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huolta. (OPS 2014, 18) Inklusiolla tarkoitetaan oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista. Opetusta tulisi inklusioperiaatteen toteuttaa yhdenvertaisesti ja monipuolisesti oppilaiden tarpeet huomioiden. (Pikkupeura, Lindemann ja Huovinen 2023, 52) Inklusion lähtökohtana on kaikkien oikeus oppimiseen (Haug, 2017). Koulutukseen ja oppimiseen liittyvä inklusio on peräisin Salamancan julistuksesta (UNESCO 1994), joka tuotiin perinteisen erityisopetuksen rinnalle (Saloviita 2020). Inklusio pyrkii lisäämään yhdenvertaisuutta tähtäämällä tasavertaisuuteen, osallisuuteen ja syrjimättömyyteen (Unesco, Salamancan julistus 1994). Inklusiiossa kaikkien tulisi saada opiskella samassa oppimisympäristössä ja heidän tulisi saada siinä tarvitsemansa tukitoimet. Suomi on sitoutunut noudattamaan inklusion periaatetta koulutusjärjestelmässään. (Vitikka, Eskelinen ja Kuukka 2021)

Oppilaiden oppimista, hyvinvointia ja kehitystä pyritään tukemaan yhteistyössä kotien kanssa. Yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä osaltaan ehkäistä syrjäytymistä ja

eriarvoistumista. Tyttöjä ja poikia tulee kannustaa tasapuolisesti eri oppiaineissa sekä lisätä ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuuriosaamista, kulttuuriperinnön arvostamista sekä oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentamista. Tulevaisuustehtävänä on reagoida ympärillä muuttuvaan maailmaan ja kohdata muutostarpeet oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen edellytykset ja tavoitteet huomioiden. (OPS 2014, 18)

Valtio julkaisi valtakunnallisia opetussuunnitelmia aina vuoteen 1985 asti, jolloin valtakunnallisen opetussuunnitelman sijaan julkaistiin ensimmäiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nimensä mukaisesti nämä olivat pelkät perusteet, joiden pohjalta kunnat ja koulut laatisivat omat opetussuunnitelmansa. Tämä uudistus siirsi vastuuta koulutuksen suunnittelemisesta kunnalliselle ja koulukohtaiselle tasolle, jolloin opetussuunnitelmia pystyttiin paremmin suunnittelemaan aluekohtaisten tarpeiden mukaan. (Innanen, 2005, 184) Tämä mahdollisti esimerkiksi koulukohtaiset valinnaiset aineet. Myöhemmin koulut saivat itse myös valita oppikirjansa, sillä kouluhallituksen vastuu valita koulukirjat poistettiin vuonna 1994 tehdyn uudistuksen myötä. Tämä vuoksi saman kunnan sisälläkin koulujen tavoissa järjestää opetusta saattoi olla eroavaisuuksia. Nykyisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laatii opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimiva Opetushallitus (Laki opetushallituksesta 1991/182). Opetussuunnitelman perusteet (2014) on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka tehtävänä on ohjata ja tukea opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen ja yhdenvertaisen perusopetuksen järjestämistä. Paikkakunnat laativat paikalliset opetussuunnitelmansa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. (Ops 2014, 2, 9)

Opetussuunnitelman perusteiden arvopohjana on oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys. Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen arvon takana on ajatus, että perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itsearvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on yhtä ainutlaatuinen ja arvokas sellaisena kuin hän on. Oppilas tarvitsee tukea ja kannustusta oikeudessaan kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.

Tässä oppilasta auttaa kokemus osallisuudesta, välitetyksi, arvostetuksi ja kuunnelluksi tulemisesta kouluyhteisössä. Jokaisella oppilaalla on myös oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, mikä edistää hyvän elämän rakentamista. Oppiessaan oppilas luo muun muassa omaa identiteettiään ja maailmankuvaansa sekä luo suhdetta luontoon, toisiin ihmisiin ja kulttuureihin. Syrjäytyminen oppimisesta tarkoittaa sitä, että sivistykselliset oikeudet jäävät toteutumatta. Tämä on myös uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Arvokasvatuksen merkitys opetuksessa on tärkeää sekä auttaa oppilasta rakentamaan omaa arvopohjaansa. (OPS 2014, 15)

Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia ovat arvoja, jotka ohjailevat perusopetusta. Oppilasta tuetaan kasvamaan ihmisyyteen, jota kuvastaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen, kauneuteen sekä rauhaan ja oikeudenmukaisuuteen. Sivistykseen kuuluu rohkeus puolustaa hyvää ja taito käsitellä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Sivistykseen kuuluu myös muun muassa taito asettua toisen asemaan, taito käyttää tietoa kriittisesti ja pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta hyvinvoinnistaan ja kehitymisestään. Elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ovat arvoja, joille perusopetus rakentuu. Perusopetuksen pyrkimyksenä on edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuusperiaate ohjaa perusopetuksen kehittämistä. Osaltaan opetuksen tulisi edistää myös sosiaalista, alueellista, taloudellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Koulua ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana ja opetuksen tulisi olla katsomuksellisesti, uskonnollisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta. (OPS 2014, 15–16)

Perusopetuksen yhtenä arvona on kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena. Moninainen suomalainen kulttuuriperintö, joka on muodostunut eri kulttuurien vuorovaikutuksessa, rakentaa perusopetusta. Opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiiviseksi toimijaksi omassa kulttuuriyhteisössään muita kulttuureja kunnioittaen. Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat perusopetuksessa ja oppiminen yhdessä yli kieli-, uskonto-, kulttuuri- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä autenttiselle yhteisöllisyydelle ja

vuorovaikutukselle. Perusopetus antaa perustan maailmankansalaisuuteen, jossa kunnioitetaan ihmisoikeuksia. (OPS 2014, 16)

Kestävän elämäntavan välttämättömyys on perusopetuksen arvo, jonka kautta pyritään ymmärtämään ihmisen olemassaolo osana luontoa ja riippuvaisuus ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Perusopetuksessa ymmärretään kestävän kehityksen merkitys ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita omaksuma kestävää elämäntapaa. Ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus ovat kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuuksia. (OPS 2014, 16)

Arvojen lisäksi opetussuunnitelma (2014) ohjaa opetuksen ja oppiaineiden sisältöjä, tavoitteita, arviointia, oppimisympäristöjä ja työtapoja. Esimerkiksi oppimisympäristöjen tulisi olla yhä monipuolisempia ja koulun ulkopuolisia ympäristöjä ja tiloja tulisi hyödyntää opetuksessa. Digitaalisten oppimisympäristöjen ja teknologian tulisi myös olla kiinteä osa koulun arkea. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen ovat tärkeä osa opetusta opetussuunnitelman mukaan. Tämä tarkoittaa oppiainerajat ylittävää opetusta, jossa todellisen maailman ilmiöitä tarkastellaan kokonaisuuksina. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, mikä tarkoittaa taitojen, tietojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on seitsemän, ja ne ovat: 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot 4) monilukutaito 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (OPS 2014, 24–29)

3.3 Oppilaiden moninaisuus

Yksilön taustaan liittyy monia eri tekijöitä, kuten perheen sosioekonominen asema, etninen tausta ja sukupuoli. Lisäksi yksilöön vaikuttaa voimakkaasti alue, jossa hän asuu. Alueellisen näkökulman mukaisesti paikallinen konteksti vaikuttaa vahvasti niin

yksilöihin kuin instituutioihinkin. Lapsi ja nuori on oppilaitoksen vaikutuspiirin alaisena ja osallisena yhteisössä. Asuinalueiden ja koulujen eriytyessä kokemus yhteiskunnasta ja kouluinstituutiosta voi eriytyä merkittävästi. Alueellisen eriytymisen yhteydessä käytetään usein alueellisen segregaaation käsitettä, jolla tarkoitetaan etnisten ja sosioekonomisten erojen kasvua alueiden välillä tavalla, joka liittyy hyvinvoinnin erojen korostumiseen alueiden välillä. (Bernelius ja Huilla 2021, 17) Suomessa on huomattu samoja viitteitä hyvä- ja huono-osaisuuden eri elementtien aiempaa selkeämmästä kasaantumisesta tiettyihin naapurustoihin samalla muiden elämän osa-alueiden eriytyessä kuin muissakin Euroopan kaupungeissa. Tällä kehityskululla on nouseva merkitys oppilaiden osallisuuteen ja kokemuksiin. (Saikkonen, Hannikainen, Kauppinen, Rasinkangas ja Vaalavuo 2018; Bernelius 2013; Bernelius & Vilkama 2019) Asuinalueiden, koulujen sekä sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvu eli segregatiokehitys liittyy kiinteästi myös koulujen oppimistulosten erojen kasvuun (Bernelius 2013; Bernelius & Vilkama 2019).

Berneliuksen ja Huillan (2021, 19) mukaan kuntien välillä Suomessa on merkittäviä eroja esimerkiksi väestöpohjaa, koulutuksen järjestämisen edellytyksiä ja käytänteitä tarkastellen. Koulutuksen katvealueet eli periferiat ovat toisaalta syrjäseuduilla ja toisaalta suurissa kaupungeissa. (Bernelius ja Huilla 2021, 16–17) Syrjäseudulla koulutuksellisen tasa-arvon haasteet ovat erilaisia kuin kaupungeissa. Maantieteellisillä haja-asutusseuduilla korostuu koulutuksen saavutettavuuden, kouluverkon harvenemisen ja harrastusmahdollisuuksiin liittyvät kysymykset. (Bernelius ja Huilla 2021, 92) Kaupunkien huono-osaisuus jää helposti huomaamatta, sillä suuressa mittakaavassa kaupungissa menestyään hyvin, mutta kun koulusegregaatiota eli koulujen oppilaiden sosioekonomisen ja etnisen taustan eriytymistä sekä oppimistuloksia tarkastellaan suppeammalla otantatasolla eli koulu- ja naapurustokohtaisesti, korostuvat kaupunkien huono-osaistumisriskissä olevien naapurustojen koulut kansallisessa vertailussa. Heikommat oppimistulokset tulevat erityisesti suurista kaupunkiseuduista. (Bernelius ja Huilla 2021, 19–21) Ilmiö ei ole sinänsä uusi, sillä jo ensimmäisissä kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa 1990- luvun lopulla parhaiten ja heikoiten menestyneet koulut löytyivät pääkaupunkiseudulta (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 50).

Uusimpien tutkimusten mukaan kaupunkikoulujen oppilaspuhjan segregatio ja oppimistulosten erot ovat entisestään kasvaneet. Berneliuksen ja Huillan mukaan voidaankin puhua eräänlaisesta urbaanista paradoksista, jossa koulutuksellisen hyväosaisuuden seudulla korostuu myös koulutuksellisen huono-osaisuuden tiivistymä ja ylisukupolvisen syrjäntjäämisen riski. Koulutuksen urbaanien perifioiden merkitys on suuri, sillä tilastokeskuksen tietojen mukaan yli 35 % lapsista ja nuorista asuu suurilla kaupunkialueilla. Lisäksi Helsingin, Espoon ja Vantaan seudulla asuu yli puolet Suomen vieraskielisistä kouluikäisistä. Kaupunkikoulujen eriytymisen taustalla on ennen kaikkea koulujen oppilasalueiden kasvavat etniset ja sosioekonomiset erot. Oppilaspuhjen eroja koulujen välillä ovat muokkaamassa maantieteellisen lähialueiden sosiaalisen eriytymisen lisäksi perheiden kouluvalinnat. (Bernelius ja Huilla 2021, 21, 28)

Perhetaustan merkitys oppilaiden osaamiselle ja koulujen oppimistuloksille Suomessa on Pisa-tutkimusten mukaan kasvanut 2000-luvulle tultaessa (OECD 2019; Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Koulujen väliset erot kasvavat, samalla kun oppilaiden taustat koulujen välillä eriytyvät. Suomalaiskaupunkien sisäinen segregatio on kasvanut huomattavasti 1990-luvulta lähtien muun muassa isojen kaupunkien nopean väestönkasvun, yhteiskunnallisen kehityskulun, työmarkkinoiden muutoksen ja väestörakenteen monietnistymisen myötä. (Bernelius ja Huilla 2021, 29) Berneliuksen ja Huillan mukaan koulujen kehityskulkuun kaupungeissa on vaikuttamassa erityisesti kolme eri tekijää, jotka ovat 1) globaali tietotalouden kasvu. 2) Se, että naapurustojen sosiaalinen ja etninen eriytyminen on usein lasten kohdalla selvästi aikuisväestön eriytymistä voimakkaampaa. 3) Huono-osaisuuden, kuten koulutustason, työllisyyden ja toisaalta maahanmuuttotaustaisuuden kasautuminen entistä voimakkaammin samoille alueille. Globaali tietotalous on erityisen keskeinen ilmiö, sillä vaikka tietotalouden nousu on lisännyt koulutuksen merkitystä menestymiselle, on se myös lisännyt alueellisia eroja. Esimerkkinä tähän koulutusmotivoituneiden perheiden lisääntynyt kiinnostus kouluvalikointiin, samalla kun osa väestä ja alueista jää kehityksestä syrjänt. (Bernelius ja Huilla 2021, 29–30)

Viime vuosikymmeninä hyvä- ja huono-osaisuuden tekijät ovat alkaneet kasautua yhä enemmän samoihin naapurustoihin. Hyvä-osaisissa naapurustoissa esimerkiksi

koulutustaso on korkea, terveyden indikaattorit ja tulotaso ovat tyypillisesti korkeita. Huono-osaisuusriskin naapurustoissa esimerkiksi kasautuu heikko koulutustaso, korkea työttömyys, matala tulotaso ja korkeampi sairastavuus. Lisäksi suurimmissa kaupungeissa vieraskielinen väestö on keskittynyt huomattavasti huono-osaistumisriskin alueille. Hyvä- ja huono-osaisuuden kasautuminen vaikuttaa merkittävästi päiväkotien ja koulujen arkeen. (Bernelius ja Huilla 2021, 30–31)

Oppimistuloksissa on sosioekonomisen taustan lisäksi systemaattisia eroja myös sukupuolen, kielen ja maahanmuuttotaustaisuuden osalta. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaaminen on selkeästi valtaväestöä heikompaa ja koulujen eriytyminen lisää osaltaan tuen tarpeen kasautumista tiettyihin kouluihin. Lisäksi sukupuolten välinen osaamisero on kansainvälisesti verrattuna poikkeuksellisen suuri ja kytkeytyy myös sosioekonomisen taustan eriytymiseen. (Bernelius ja Huilla 2021, 69) Toisaalta Karvin (2023) pitkäaikaistutkimuksen mukaan sukupuolten väliset osaamiserot ovat kansallisesti tarkasteltuna vähäisiä.

Maahanmuuttotaustaisella tarkoitetaan yleisesti henkilöä, joka on muuttanut maasta toiseen. Käsite viittaa yleensä henkilöön, joka on syntynyt ulkomailla. (THL, Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus 2023) Maahanmuuttajista puhuttaessa saatetaan mennä helposti sekaisin ja tämä on ollut myös haasteena väestötilastoinnissa. Suomi on verrattain tuore maahanmuuttokohde, sillä vasta 2000-luvulla maahanmuutto alkoi lisääntyä Suomessa. Suuri ryhmä maahanmuuttajista on myös suomalaiset paluumuuttajat eikä ainoastaan etnisen taustan omaavat henkilöt. Kun määritellään maahanmuuttajajoukko, antaa jokainen eri määritelmä (kieli, kansalaisuus, syntymävaltio) eri ihmisjoukon. Kun puhutaan ulkomaalaistaustaisista tai maahanmuuttajataustaisista henkilöistä on määrittelemisen vaikeampaa kuin ulkomaalaisten tai maahanmuuttajien määrittelemisen. Suomessa syntyvä lapsi voi puhua äidinkielenään suomea ja olla tilastoissa Suomen kansalainen. Tämän takia maahanmuuttaja/ulkomaalaistaustaisen henkilön määrittelemiseksi tarvitaan tieto hänen vanhempiansa syntyperästä. (Rapo 2011) Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat nimenomaan maahanmuuttajataustaiset henkilöt eli henkilöt, jotka ovat voineet syntyä Suomessa tai ulkomailla, mutta vanhempien tai toisen vanhemman syntyperä ei ole

suomalainen. Maahanmuuttajataustaisien henkilöiden vanhempien syntyperää voidaan tilastoinnissa tarkastella erikseen äitien ja isien syntymävaltion mukaan. (Rapo 2011)

Maahanmuuttajatausta vaikuttaa oppimistuloksiin merkittävästi. Esimerkiksi maahantuloikä vaikuttaa siten, että toisen asteen tutkinnon suorittaminen on sitä todennäköisempää, mitä nuorempana lapsi tai nuori on muuttanut Suomeen. (Sarvimäki 2021) Tutkimusten mukaan huolestuttavana signaalina on, että koulutusjärjestelmä ei kykene täysin tasaamaan vieraskielisyyteen liittyviä haasteita edes Suomessa syntyvien maahanmuuttajataustaisien kohdalla (Välijärvi 2021; OAJ 2021; Peltola & Souto 2021). Maahanmuuttajataustaisien osaaminen nivoutuu usein yhteen muiden osaamisen liittyvien taustatekijöiden, kuten sukupuolen ja sosioekonomisen taustan kanssa. Huomioitavaa on myös se, että laki ei määrittele tarkasti suomi toisena kielenä opetusta (S2) ja valmistavaa opetusta, ja siksi niiden laatu ja määrä vaihtelevat opetuksenjärjestäjien välillä. Sekä valmistava opetus että S2-opetus tähtäävät tarvittavaan akateemiseen kielitaitoon, joten niiden laadukkaalla toteutuksella on merkittävä vaikutus oppimiseröjen kaventamisessa. (Bernelius ja Huilla 2021, 70)

Ruotsinkielisissä kouluissa suomi toisena kielenä -oppilaiden suomen kielen tuen tarve korostuu suomalaisten kaksikielisten, että maahan muuttaneiden suomen ja ruotsin kielen taidottomien kohdalla. Suomessa ruotsinkielisellä puolella ei lainkaan järjestetä valmistavaa opetusta maahan saapuneille oppilaille ja opettajien valmiudet tukea näitä oppilaita tarvitsisivat vahvistamista. (Holm 2021) Oppilaiden tukemisen haasteet liittyvät usein tilanteeseen, jossa on haastavaa tietää johtuvatko oppimisen ongelmat kielen haasteista vai oppimisvaikeuksista. Oppilaat saattavat saada väärin kohdennettua tukea, kun koulussa ollaan vanhempien, useasti tulkin välityksellä antamien tietojen varassa, jos vieraskielisen oppimista ja kykyjä ei muutoin pystytä testaamaan. (Bernelius ja Huilla 2021) Oman kielen käyttäminen oppimisen tukena on viimeisimmän tutkimustiedon mukaan todettu tukevan oppimisen käytäntöjä (Juvonen 2019; Prediger 2019). Monissa kouluissa oman kielen käyttäminen on kuitenkin rajattu pois oppitunneilta suomen kielen taidon vahvistamiseksi. Tämä ei kuitenkaan tue oppilaiden oppiainesisältöjen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla kansainvälisen tutkimustiedon valossa. (Bernelius ja Huilla 2021, 71)

Suomessa sukupuolten väliset osaamiserot ovat kansainvälisesti vertailtuna poikkeuksellisen suuret. Tytöt ovat viime vuosikymmenien PISA-tutkimusten mukaan selvästi lukutaidossa poikia edellä ja suomalaisoppilaiden osaamisen lasku on ollut suurempaa pojilla kuin tytöillä. Erityisesti poikien osuus heikoimpien oppilaiden ryhmässä on kasvanut. (Bernelius ja Huilla 2021, 74) Karvin perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarvioinnin (2018–2020) mukaan tyttöjen ja poikien osaaminen on kuitenkin käytännössä kansallisella tasolla yhtä hyvää eikä suomen- ja ruotsinkielisten osaamisessa ole juurikaan eroa. (Karvi 2023) Sukupuoleen liittyvä oppimistulosten eriytyminen on moninainen ilmiö, joka kietoutuu yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti rakentuviin eroihin ja erilaisiin koulun käytäntöihin (Lahelma 2020; Brunila 2021). On kuitenkin ymmärretty, että tytöt ja pojat tulisi nähdä yhtenäisenä ryhmänä, jossa on tärkeää löytää resursseja kaikkien heikosti menestyneiden oppilaiden tukemiseksi sukupuolesta huolimatta (Bernelius ja Huilla 2021, 74).

Yhteiskunnallisiin rakenteisiin liittyy esimerkiksi piilo-opetussuunnitelma, joka on koulun ja opetuksen käytäntöjä, jotka poikkeavat virallisista tavoitteista. Ne välittävät tiedostamattomia viestejä, asenteita ja ajattelumalleja. (Broady 1986: 99–119, Karjalainen 1996: 143–145; Lahelma 2020) Piilo-opetussuunnitelman katsotaan käsittävän myös sukupuoliagendan, joka on normeja ja käytäntöjä, jotka määrittelevät tytöille ja pojille sopivaa käyttäytymistä (mm. Tarmo 1992, Lampela 1995). Piilo-opetussuunnitelmaan lasketaan kuuluvaksi esimerkiksi opettajan toiminta, kuten istumajärjestyksenteko, puheenvuorojen jakaminen luokassa ja opettajan suoraan oppilaille antama palaute, jossa keuhetaan ahkeria ja moititaan laiskoja (Meri 1995, 37). Stereotyyppien mukaan tytöt nähdään usein esimerkiksi rauhallisina ja pojat railakkaina. Koulussa heitä kohdellaan helposti ryhminä ja toimintaa mukautetaan muun muassa siten, että levottomat pojat saadaan pysymään aisoissa samalla, kun tyttöjen odotetaan ottavan vastuuta (Niinikuru ja Pässilä 1995, 103).

Sukupuolittuneet käytännöt synnyttävät segregatiota eli eriytymistä, joka voidaan huomata esimerkiksi edellä mainituissa oppimistuloksissa ja asenteissa. Niillä voi lisäksi olla kauaskantoisia vaikutuksia lasten ja nuorten tulevaisuuteen ja yhteiskunnan rakenteisiin. (THL 2022) Tietyt toimintamallit ja heikko lukutaito voivat esimerkiksi

lisätä poikien syrjäytymisriskiä huomattavasti (Sulkunen 2012, 47; Kivijärvi, Huuki & Lunabba 2018, 23). Jotta koulutuksellinen tasa-arvo sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta voidaan saavuttaa, tulisi koulun tukea eri sukupuolien vapautta määritellä itsensä ja omat koulutusvalintansa ilman ulkoa tulleita odotuksia tai normien rajoitteita sekä myös ilman kulttuurin, alueellisuuden tai toimintakykyyn liittyviä rajoitteita. Tähän tavoitteeseen pääseminen on haastavaa, sillä monet taustatekijät vaikuttavat esimerkiksi koulutusvalintoihin. Kuitenkin tiedostamalla epäarvoistavat normit ja rakenteet sekä käytäntöjä muuttamalla voidaan pyrkiä yhtäläisiin lopputuloksiin. (Karvi 2021, 55–56; Lahelma 2009; Kurki 2018) Suomessa esimerkiksi vähemmistökulttuurin kuuluvalla lapsella voi olla samat tai suuremmat resurssit käytössään kuin ikätoverilla, mutta oman kulttuurin odotukset ja normit rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan. Myös sukupuolten mahdollisuuksiin voi liittyä samankaltaisia rajoitteita. (Ylöstalo 2012, 241–242)

3.4 Oppiaineiden arviointi

Arvioinnin tulisi edistää oppimista antamalla oppilaalle palautetta omasta osaamisesta ja siten, vaikuttaa oppijan työprosesseihin ja oppimistuloksiin joko suoraan tai välillisesti. Arviointi on myös muuta kuin kokeita ja arvosanoja. Se on monimuotoista palautteen antamista, kuten kirjallisten tehtävien läpikäyntiä ja keskusteluja opettajan kanssa. Laajimmillaan arviointi yhdistyy koulun piilo-opetussuunnitelmaan, jossa lapsia ohjataan tiettyihin rooleihin ja asemiin ja lapsia joko kiitetään tai rangaistaan heidän arkipäiväisistä toimistaan. (Karvi 2019, 29–30) Opettaja on arvioinnin toteuttajana avainasemassa. Huomioitavaa on kuitenkin, että tutkijat ovat löytäneet opettajien arvioinnin tietotaidoista paljon puutteita. (Karvi 2019, 40–41). Arvioinnin opettaminen eri opettajankoulutuslaitoksissa ja täydennyskoulutuskissa vaihtelevat paljon (Atjonen 2017). Opettajien arviointiprofiilit voivat vaihdella paljon (Karvi 2019, 42). Arviointia koskevat yhteiset keskeisimmät arvot ja normit ilmaistaan opetussuunnitelman perusteissa, mutta koulu rakentaa omat arviointikäytänteensä ja loppupeleissä yksittäisten oppijoiden arvioiminen nojautuu opettajan arviointiosaamiseen (Karvi 2021, 43).

Karvin perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarvioinnin (2018–2020) mukaan tyttöjen ja poikien osaaminen on käytännössä kansallisella tasolla yhtä hyvää eikä suomen- ja ruotsinkielisten osaamisessa ole juurikaan eroa. Kuitenkin, kuten jo aiemmin mainittiin, on Berneliuksen ja Huillan (2021, 69) mukaan sukupuolten väliset erot kansainvälisesti vertailtuna suurta. Karvin arvioinnin mukaan suomi toisen kielenä -oppilaiden osaamisen kehittyminen herättää huolta. S2-oppilaiden taidot olivat arvioinnin mukaan kehittyneet alkuopetuksen aikana huomattavasti heikommin kuin suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden osaaminen. Karvin selvityksen mukaan on kuitenkin huomattava, että kielitaidon kehittyminen vie aikaa ja voi olla, että kehitymisessä jälkeenjääneet kirivät myöhemmässä vaiheessa, kun kielitaito on kehittyneempää. Karvin selvityksen mukaan korkeimpia arvosanoja saaneissa kouluissa, heikoimmatkin oppilaat olivat osaamiseltaan huomattavasti kansallista keskiarvoa korkeammalla. Kuten jo aiemmin mainittu, ovat koulujen ja oppilaiden väliset osaamiserot kiinteästi yhteydessä alueiden ja perheiden koulutukselliseen, taloudelliseen ja sosiokulttuuriseen eriytymiseen. (Karvi 2023, 136–137)

3.5 Resurssit

Resursseilla tarkoitetaan taloustieteessä kansantalouden tai talousyksikön voimavaroja. Voimavaroihin sisältyy yksikön aineelliset ja aineettomat välineet sekä keinot, joilla yksikkö pyrkii tavoitteisiinsa. Erilaisia resursseja ovat luonnonvarat, työvoimaresurssit, pääomaresurssit ja henkilöstöresurssit. Esimerkiksi henkilökohtaista oma-aloitteisuutta, tietoja ja taito-osaamista pidetään henkilöstöresursseina. (Lehtonen & Sipilä 1989) Perusopetuksen rakenteiden laatu koostuu johtamisesta, arvioinnista, henkilöstöstä ja taloudellisista resursseista. Oppilaan kohtaaman toiminnan laatu määrittyy opetusta koskevien päätösten ja käytännön toteutuksen kautta ja liittyy esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttamiseen, opetukseen ja opetusjärjestelyihin, fyysiseen oppimisympäristöön sekä oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tukeen. (Oikeus- ja kulttuuriministeriö 2012, 26–27)

Jotta lapsen oikeuksia koskevaa toimintapolitiikkaa saadaan täytäntöön kansallisesti, alueellisesti ja kunnallisesti, tulee sen toteuttamiseksi taata tarvittavat henkilöstö- ja taloudelliset sekä tekniset resurssit YK:n lapsen oikeuksien komitean mukaan (Lapsen oikeuksien komitea 2011). Riittävien resurssien määrä koulutuksessa vaikuttaa merkittävästi siihen, miten lapset ja nuoret hyötyvät opiskelusta. Opetusresurssien lisäksi koulutuksen saavutettavuus on yksi koulutuksellisen tasa-arvon tekijöistä, mutta koulutuksen tehostamisen pyrkimysten myötä koulutusta on keskitetty suurempiin yksiköihin ja pienempiä oppilaitoksia on lakkautettu. Lapsiasiavaltuutetun mukaan on hyvin todennäköistä, että näillä muutoksilla on ollut vaikutuksia koulutuksen alueelliseen saatavuuteen niissäkin tapauksissa, joissa koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten yhdistyminen ei aina tarkoita opetuspisteiden lakkauttamista. (Lapsiasiavaltuutettu 2022, 47, 59)

Koulutuksen resurssit vaikuttavat merkittävästi koulutuspolitiikan mahdollisuuksiin ja sen toteuttamiseen (Lapsiasiavaltuutettu 2022, 55). Suomi on yksi harvoista maista, joissa koulutuspanostuksien määrä on laskenut 2010-luvulla (OECD 2021). Mikäli koulutusresurssien karsiminen edistäisi koulujärjestelmien rakenteiden uudistamista ja tehostamista olisi se tarkoituksenmukaista (Lapsiasiavaltuutettu 2022, 55). Tutkimuskirjallisuuden mukaan koulutusresurssien lisäykset ja vähennykset voivat vaikuttaa lasten oppimistuloksiin ja myöhempään koulutukseen hakeutumiseen. Esimerkiksi oppilaan ohjaukseen ja koulujen tukimuotoihin osoitettujen uusien resurssien on osoitettu parantavan oppimistuloksia erityisesti alueilla, joissa on aiemmin käytetty suhteellisen vähän resursseja näihin tukimuotoihin (Syren, Uusitalo, Malinen ja Närhi 2022). Puolestaan koulutuksen leikkauksien on havaittu vaikuttavan negatiivisesti oppimistuloksiin ja jatkokouluttautumisen todennäköisyyteen (Jackson, Wigger ja Xiong 2021). Kunnat vastaavat pääsääntöisesti koulutuksen järjestämisestä Suomessa, mutta kunnilla on hyvin erilaiset resurssit ja valmiudet järjestää lakisääteisiä ja ei-lakisääteisiä palveluita lapsille (Lapsiasiavaltuutettu 2022, 58). Lapsen oikeuksien toteutumisen vaihtelevuus kunnittain koulutuksessa onkin todennäköistä (Mäntylä, Karjalainen, Refors Legge ja Pernaa, 2021).

Resurssit koetaan paikoitellen Suomessa riittämättömiksi ja opettajat kokevat esimerkiksi S2-opetukseen varatut käytännöt paikoin vähäisiksi. Lisäksi ryhmien koko on keskeinen kysymys ja opettajat kokevat, että voidaksensa tehdä työtänsä laadukkaasti tulisi lapsia myös olla vähemmän. (Bernelius ja Huilla 2021, 58) Institutionaalinen eriytyminen, kuten koulujen käytössä olevat resurssit ja laatuerot opettajien pätevydessä ei kuitenkaan selitä suurinta osaa koulujen välillä voimakkaasti eriytyvistä tuloksista. Koulujen institutionaalinen laatu on Suomessa kansainvälisessäkin vertailussa varsin vankka. (Bernelius ja Huilla 2021, 29) Esimerkiksi jo 2000-luvun alkupuolella Opetushallituksen tutkimuksissa havainnoitiin, että koulujen väliset erot liittyvät ennen muuta oppilaspuolelta eriytymiseen (Kuusela 2010). Lisäksi alueellisen segregaaation heijastuminen kouluihin selittää oppimistulosten vaihtelua vahvasti. (Bernelius 2013; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012) Resurssitarpeet kuitenkin eriytyvät koulujen eriytyminen myötä ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta niihin on hyvä kiinnittää huomiota (Bernelius ja Huilla 2021, 14). Esimerkiksi Helsingissä erojen tasoittamiseksi jaetaan positiivisen diskriminaation rahoitusta alueille, joissa on esimerkiksi suuri työttömyysaste ja suuri vieraskielisen väestön osuus (Bernelius ja Huilla 2021, 114–115). Niin kutsutun myönteisen erityiskohtelun rahoituksella voidaan varmistaa riittävät resurssit ja lisätuki sitä eniten tarvitseville (Silliman 2017). Riittävät resurssit ovat yksi keino tukea koulu yhteisöä ja vaikuttaa jopa koulun ja asuinalueen sosiaalisiin kehityskuluihin (Thrupp 1999; Lupton 2005; Riley 2013).

4. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA MUUT MENETELMÄLLISET VALINNAT

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jossa kuvataan todellista, moniulotteista ja inhimillistä elämää (mm. Kananen 2008, 24). Tarkoitukseni on kuvata ja lisätä ymmärrystä tarkastelemastani ilmiöstä eli koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä tilastollisia yhteyksiä, mikä mahdollistaa sen, ettei tutkimusaineiston tarvitse olla välttämättä suuri (Saaranen-Kauppinen ja

Puusniekka 2006a). Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu opettajien näkökulmasta. Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoa aiheesta samalla tuoden opettajien ääntä esiin. Tavoitteeseen pyrin haastatteleamalla opettajia tavoittelemalla siten heiltä saatavaa kokemustietoa. Tutkimus on rajattu alakoulukontekstiin ja tarkasteltavan alueena on Itä-Helsinki. Haastatteluissa tieto välittyy kielen kautta ilmaistuna. Tutkielmassa olen pyrkinyt tarkastelemaan koulutuksellisen tasa-arvon kannalta merkityksellisiä asioita ja rajaamaan aihepiiriä tutkielman tavoitteiden mukaisesti. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tutkimuksen toteutusta ja tutkimusprosessin eri vaiheita. Ensin esittelen tutkimusta ohjaavat tutkimuskysymykset, jota seuraa aineiston hankinnan ja tutkimushenkilöiden esittely. Tämän jälkeen perustelen menetelmälliset valinnat tieteenfilosofisen tarkastelun sisältäen. Lisäksi perustelen aineiston analyysimenetelmän ja tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimustani pohjustaa tieto siitä, että aiempien tutkimusten mukaan koulutus on alkanut Suomessa eriytyä ja osaaminen heikentyä (mm. Riitaoja 2010; Bernelius 2013a, 2013b; Bernelius & Huilla 2021). Koulutuksen on havaittu alkavan eriytyä erityisesti toisaalta syrjäseuduilla sekä toisaalta kaupungeissa, joissa huono-osaisuus on korostunutta (mm. työttömyys, alhainen palkkataso) ja vieraskielisen väestön osuus suurta (mm. Bernelius & Huilla 2021). Helsingissä Itä-Helsinki on yksi alueista, joissa on huono-osaisuutta ja vieraskielisen väestön osuus suuri (Bernelius- ja Huilla 2015, 639, Tilastokeskus 2019; 2020). Tutkielmassani pyrin saavuttamaan sen tavoitteen tarkastelemalla niitä merkityksellisiä koulutuksellisen tasa-arvon tekijöitä, joista luokanopettajilla on kokemusta työnsä kautta. Näiksi tekijöiksi olen määrittänyt Siekkisen (2017) tutkimuksen kuuteen (lainsäädännöllinen-, eriytymis-, yhteinen koulu-, lainsäädännöllinen-, ohjaus-, vapaus- ja kansainvälisyysdiskurssi) koulutuksellisen tasa-arvon diskurssiin pohjautuen oppiaineiden arvioinnin, oppilaiden moninaisuuden ja resurssit. Diskurssit olivat tutkimuksen mukaan toisiaan tukevia tai osittain vastoin toisiaan. Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan esimerkiksi, että opettajan tehtävään kuuluu oppimisen, hyvinvoinnin ja työskentelyn seuraaminen ja edistäminen sekä mahdollisten vaikeuksien tunnistaminen, oppilaan ohjaaminen ja tukeminen. Opettaja antaa myös palautetta oppilaan osaamisesta ja kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä eri osa-alueilla ja

erilaisissa oppimistilanteissa sekä arvioi työskentelyä, oppimista ja käyttäytymistä monipuolisesti. (OPS 2014, 34, 47–48; POL luku 5 22 §). Opettajan työkuvaan pohjautuen, opettajalla on kokemusta ja tietoa opettamansa luokan osaamisesta ja oppilaiden välisistä ja oppiainekohtaisista osaamisen ja oppimisen eroista. Oppiaineiden arviointi ja oppilaiden moninaisuus liittyvät toisiinsa tavalla, jossa opettaja voi oppilaiden työskentelyn seuraamisen ja edistymisen sekä oman arviointinsa pohjalta tehdä havaintoja oppilaiden välillä. Lisäksi opettajat kokevat resurssit Berneliuksen ja Huillan (2021, 58) mukaan paikoitellen vähäisiksi Suomessa. Voidaan todeta, että opettajilla on kokemustietoa resursseista ja niiden riittävydestä.

Tarkasteluni kohteena tutkimuksessa on opettajien näkökulma ja heiltä saatava tieto rakentuu haastattelutilanteissa kielen kautta ilmaistuina. Koulutuksellisen tasa-arvon määritelmä on muuttuva käsite ja siitä on monia tulkintoja (Silvennoinen ym. 2016; Seppänen ym. 2015). Tässä tutkielmassa koulutuksellisen tasa-arvon määritelmää käytetään kuvamaan erityisesti lasten asemaa suhteessa koulutuksen saavutettavuuteen, siinä toteutuvaan laajaan osallisuuteen ja tasavertaisiin mahdollisuuksiin saavuttaa hyvä oppimistuloksia ja jatkokouluttautua. Ymmärrykseni on, että koulutuksellinen tasa-arvo ei voi toteutua, jos oppilaiden taustatekijät, kuten sukupuoli, kieli ja etninen tausta aiheuttavat systemaattisia eroja oppimistuloksiin. (Huilla ja Bernelius 2021, 16) Jotta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu, tulee kaikilla siten olla tasavertaiset mahdollisuudet, koulutuksen tulee olla saavutettavissa ja laajan osallisuuden tulee toteutua siinä. Lisäksi taustatekijät eivät saa aiheuttaa systemaattisia eroja oppimistuloksiin. Seuraavaksi kuvaan tutkimusongelman muotoutumista ja esittelen tutkimusta ohjaavan tutkimuskysymyksen sekä avaan tarkemmin tutkielman lähtökohtia sekä tutkielmapirosessin eri vaiheita.

4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmani aihe valikoitui kiinnostuksesta ihmis- ja lapsenoikeuksia sekä koulutusjärjestelmiä kohtaan. Olin aiemmin tutkinut kandidaatintutkielmassani peruskoulutuksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta Suomessa ja Brasiliassa.

Tutkimustulokseni ja aiempi tutkimuskirjallisuus osoittivat, että Suomessa koulutus on melko yhdenvertaista kansainvälisesti vertailtuna ja institutionaalinen laatu vakaata (Bernelius ja Huilla 2021, 11). Viime vuosina koulutuksen on kuitenkin havaittu alkavan eriytyä Suomessa (mm. Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka ja Vettenranta 2013; Bernelius 2015; Bernelius & Huilla 2021). Tutkimustyön myötä jäin pohtimaan koulutuksen eriytymistä. Miksi ja miten koulutus on alkanut eriytyä? Tutkimusongelmani alkoi hiljalleen muotoutua näiden pohdintojen myötä. Lisäksi aihetta oli tarkoitus tutkia näkökulmasta, josta sitä ei olisi juurikaan tutkittu. Aiemman tutkielmani pohjalta minulla oli myös esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta. Aiheesta löytyi suhteellisen paljon aiempaa tutkimusta erityisesti alueellisten ja sosiaalisten erojen tuottamista jaoista (mm. Bernelius 2015; Nissinen ja Vuorinen 2018; Bernelius ja Vilkkama 2019; Bernelius ja Huilla 2021), mutta huomasin ettei opettajan näkökulmasta koulutuksellista tasa-arvoa ollut juurikaan tutkittu. Opettajien näkökulmasta aiheen tutkiminen selvensi myös aineistonhankintamenetelmäni tässä vaiheessa. Kun tietoa haettaisiin opettajien näkökulmasta, tulisi asiasta kysyä opettajilta, joten haastattelumenetelmä olisi mielekäs tapa hankkia aineistoa.

Lisäksi koin tarpeelliseksi rajata tutkimusaluetta koko valtakunnan alueelta pienemmälle alueelle. Kuten jo aiemmin mainitsin, valikoitui Itä-Helsinki tarkasteltavaksi alueeksi, koska tutkimusten mukaan koulutus eriytyy erityisesti suurissa kaupungeissa, joissa huono-osaisuus ja vieraskielisen väestön osuus on suurta (mm. Bernelius ja Huilla 2021). Helsingissä esimerkiksi Itä-Helsinki on tämänkaltaisen alue (Bernelius 2015; Tilastokeskus 2019; 2020). Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen vaikuttaa monia eri tekijöitä ja käsitteen määrittäminen on moninaista. Tästä syystä koin tarpeelliseksi rajata tekijät, joiden kautta koulutuksen tasa-arvon toteutumista tarkasteltaisiin. Lisäksi aiheen rajaamiseen vaikutti se, että tutkielmassa tavoitellaan opettajien näkökulmaa. Tekijöiksi valitsin Siekkisen (2017) tutkimuksen kuuteen diskurssiin pohjautuen oppiaineiden arvioinnit, oppilaiden moninaisuuden ja resurssit. Koulutuksellinen tasa-arvo ei voi toteutua, jos esimerkiksi oppilaiden taustatekijät, kuten sukupuoli, kieli, etninen tausta, asuinpaikka tai perheen sosioekonominen asema aiheuttavat systemaattisia eroja peruskoulujen oppimistuloksiin (Bernelius ja Huilla 2021, 16). Resurssit ovat lisäksi yksi koulutuksellisen tasa-arvon tekijöistä, sillä riittävät resurssit

koulutuksessa vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lapsi tai nuori hyötyy koulutuksesta (Lapsiasiavaltuutettu 2022, 47).

Tutkimusongelmani muotoutumisen taustalla olivat sekä Siekkisen (2017) tutkimuksen kuusi diskurssia, että käsitykseni opettajan työnkuvasta ja kokemusmaailmasta koulutuksellisen tasa-arvon suhteen, jota edellisessä luvussa tarkastelin tarkemmin. Opettajat kokevat koulumaailman arkea työssään. He tekevät muun muassa arviointia, havaitsevat eroja oppilaiden välillä ja näkevät oppilaiden moninaisuuden. Lisäksi he kokevat resurssien riittävyyden tai riittämättömyyden oppimiselle ja opetukselle. Pohdintani sisälsi myös tieteenfilosofisten kysymysten tarkastelua, jota avaam tarkemmin omassa osiossaan. Tieteenfilosofinen pohdinta kohdentui siihen, mitä tieto on ja miten sitä voidaan saada. Näiden kaikkien pohdintojen myötä muodostui tutkielmaani ohjaava tutkimuskysymys, johon lähdin etsimään vastauksia.

Tutkimuskysymykseni on seuraava:

- 1. Miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Itä-Helsingin alueen alakouluissa opettajan näkökulmasta suhteessa oppiaineiden arviointeihin, oppilaiden moninaisuuteen ja resursseihin?*

4.2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkija tekee tutkimuksen edetessä monia menetelmällisiä valintoja. Tutkimus lähtee aina liikkeelle tutkimusongelmasta, johon lähdetään etsimään vastauksia. Lähestymistapa valikoituu kysymyksen asettelun perusteella ja menetelmälliset valinnat sen myötä, mitä tutkitaan ja miten. (Töttö 2000) Tutkimukseni on lähtenyt muodostumaan juuri näistä lähtökohdista. Tekemäni valinnat muodostavat tutkielmani tulkintaa ohjaavan kehyksen, jota kutsutaan myös paradigmaattisiksi sitoumuksiksi. Oma käsitykseni, perspektiivini todellisuudesta sekä ymmärrys siitä, miten todellisuudesta voi saada tietoa ohjailee tekemiäni sitoumuksia. (Cresswell 2003) Tutkielmassani kysymykset siitä, mitä ja miten

tutkitaan ovat kriittisen pohdinnan kohteita. Kysymyksiin voidaan pyrkiä vastaamaan tieteenfilosofisten valintojen avulla (Mason 2002, 5; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005; Denzin & Lincoln 2011, 4).

Tieteenfilosofian kautta pyrin paljastamaan tutkimusilmiön perusluonteen, minkä myötä myös tutkimuskysymyksi on muodostunut ja tutkimusmenetelmät ovat valikoituneet. Tutkijoiden on hyvä perehtyä koko tutkimusprosessia ohjaaviin ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin kysymyksiin. (Rauhala 2000; Mason 2002, 22; Denzin & Lincoln 2011, 12.) Ontologia vastaa kysymyksiin millaisena tutkija näkee todellisuuden ja tutkimusilmiön luonteen sekä ylipäättään siihen, mikä on tietoa (Mason 2002, 14; Heikkinen ym. 2005). Ontologista tarkastelua seuraavat epistemologiset ja metodologiset valinnat (Mason 2002, 24; 34 Rauhala 2005, 20–21). Epistemologia tarkastelee sitä, miten todellisuudesta voidaan tietää ja miten sitä voidaan tutkia. Metodologia sen sijaan tarkastelee sitä, miten tutkimusprosessi on toteutettavissa eli millaisella tutkimusstrategialla tietoa saadaan. Metodologiset valinnat pitävät sisällään tutkimusaineiston hankinta- ja analyysimenetelmät sekä aineistosta tehtyihin päätelmiin käytetyt menetelmät. (Heikkinen ym. 2005) Nämä tutkimuksen taustalla olevat oletukset muodostavat tutkimukseni tulkinnallisen kehyksen, jonka myötä tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat tulevat paremmin ymmärretyksi (Lincoln & Guba 1985, 226–232; Guba 1990, 17).

Tutkimusilmiöni on koulutuksellinen tasa-arvon toteutuminen opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja antaa mahdollisuuden ilmiön rikkaaseen ja kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen ja selittämiseen. Sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja siihen sisältyy ajatus elämän moninaisuudesta. (Hirsijärvi ym. 1997, 152; Kananen 2008, 24) Laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat muun muassa tutkimuksen tapahtuminen luonnollisessa ympäristössään ja tutkimusaineiston monilähteisyys (Kananen 16–18, 2014). Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseeni, jossa tavoitellaan opettajien näkökulmaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen Itä-Helsingin alueen alakouluissa. Käytän laadulliselle tutkimukselle ominaisesti suhteellisen runsaasti lähteitä (19 sivua) ja

pyrin kuvaamaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Tutkimusta varten olen myös pyrkinyt perehtymään ilmiöön syvällisesti.

Tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan tutkimukseni edustaa hermeneuttista suuntausta, joka on keskeinen interpretistinen tieteenfilosofian suuntaus, jossa korostetaan tulkintoja ja niiden tuottamista. Laadullisessa tutkimuksessa interpretismi on tyypillinen tieteenfilosofinen tausta. (Ramberg ja Gjesdal 2009) Hermeneutiikassa korostetaan merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien käsittämistä ja tulkintaa. Hermeneuttisessa suuntauksessa tulkinnat ja tieto ymmärretään uusiutuvina ja jatkuvana tulkintojen prosessina. Yksityiskohdat muodostavat tiedon kokonaistulkinnan ja uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa käsitystä kohteesta. Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Theodore 2020; Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–33) Hermeneuttisessa kehässä lähdetään liikkeelle ennakkonäkemyksestä, joka ohjaa kokonaisuutta ja on osa sitä.

Hermeneutiikka jakaantuu kuuteen eri tekstin tulkintatapaan. Teologinen hermeneutiikka on traditionaalinen 1800-luvulla suosiossa ollut orientaatio, joka keskittyi uskonnollisten tekstien tulkintaan. Filosofisen hermeneutiikan pyrkimyksenä on paljastaa tekstien merkityksiä ja interventioita sekä tavoittaa objektiivisuus. Reflektiivinen hermeneutiikka korostaa lähtökohtaisesti selittämistä tekstin ymmärtämisessä, ja siihen liittyy kolme toisiinsa liittyvää osa-aluetta: ymmärtäminen, selittäminen ja kriittinen arviointi. Poststruktuurilaisen hermeneutiikan pyrkimyksenä ei ole löytää objektiivista totuutta, vaan se painottaa tulkintaprosessia itsessään. Kriittisessä hermeneutiikassa lähtökohtana on käsitys objektiivisen totuuden läsnäolosta. (Slattery Krasny ja O'Malley 2007, 537–558) Kontekstuaalinen hermeneutiikka liitetään Gadameriin (Gadamer 1997). Siinä painotetaan sosiaalista ja historiallista kontekstia sekä esiyymmärrystä tulkinnan lähtökohtana.

Tässä tutkielmassa minulla on kontekstuaalisen eli gadamerilaisen hermeneutiikan mukaisesti esiyymmärrys aiheesta. Esiyymmärrykseni koostuu aiemmin tekemistäni kandidaatintutkielmasta, jossa tutkin peruskoulutuksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta Suomessa ja Brasiliassa. Lisäksi oma tähän asti lyhyt opettajan urani

sekä ylipäättään elämässäni muodostunut käsitys koulutuksellisesta tasa-arvosta on osa esiymmärrystäni. Tämän esiymmärrykseni pohjalta pyrkimykseni on tulkita koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista Itä-Helsingin alueen alakouluissa sekä lisätä tietoutta aiheesta. (Gadamer 1997, 265–269). Gadamerin mukaan esiymmärrys ei ole sama kuin ennakkotieto ja hermeneuttinen käsittäminen täsmentyy tiedon määrän lisääntyessä. Esiymmärrykseni on ohjannut kokonaisuutta sekä on myös osa sitä. Tutkielmassani tulkitsen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista ensin teoreettisissa kontekstissa. Tämän jälkeen syvennän ymmärrystäni tulkitsemalla haastatteluaineistoa vuoropuheluna mainitun teoreettisen kontekstin kanssa. Tiedon lisääntyessä ja sitä uudelleen ja uudelleen tulkittaessa käsitykseni aiheesta on laajentunut. Tutkielman tulokset ja johtopäätökset ovat omaa tulkintaani, merkityksenantoa ja ymmärtämistä tutkijana. Lisäksi ne ovat aikaan ja paikkaan sidottuja, mikä on ominaista gadamerilaiselle hermeneutiikalle. Tutkimus sisältää ymmärryksen siitä, että tutkimuksessa saadut tulokset ja kuvaukset niistä ovat kietoutuneita sen hetkiseen ajankohtaan ja paikkaan ja, että tieto voi muuttua ajan kuluessa. Tutkimusilmiön kokonaiskuva on hahmottunut monien yksittäisten tietojen myötä ja todellisuus rakentunut kielen kautta ilmaistujen merkityksien kautta. Gadamerin tietokäsityksen mukaan kieli on ymmärtämisen perustana, ja kielen avulla ihmiset pystyvät viestimään toisilleen asioita, jotka eivät ole läsnä. (Gadamer; Nikander 2004)

4.3 TUTKIMUSAINIESTON HANKINTA

Tutkimusaineiston hankinta eteni hakemalla ensin tutkimuslupaa Helsingin kaupungilta ja tutkimusluvan saatuaani siten, että lähetin tutkimukseen-osallistumispyynnön Itä-Helsingin alueen alakoulujen johtajille heidän opettajahenkilökunnallensa välitettäväksi. Osallistumispyynnössä oli tietoa tutkimuksestani ja yhteystietoni. Tätä kautta sain yhteydenottoja, joissa ilmoitettiin halusta osallistua tutkimukseeni. Sähköpostitse sovimme tutkimukseen osallistuvien kanssa ajankohdasta, jolloin haastattelu toteutettaisiin. Lisäksi lähetin osallistujille vielä tarkemman informaation tutkimuksestani, allekirjoitettavan tutkimukseen suostumuslomakkeen ja haastattelurungon. Haastattelut toteutettiin useamman viikon kuluttua

sopimisajankohdasta, joten haastateltavilla oli suhteellisen reilusti aikaa tutustua informaatioon, suostumuslomakkeeseen ja haastattelurunkoon. Suostumus- ja osallistumispyyntölomakkeet, informaatiotiedote sekä haastattelurunko ovat tutkielman lopussa liitteinä.

Laadullinen tutkimusaineistoni muodostui kolmesta haastattelusta. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin huhtikuussa 2023 Teamsissa ja ne nauhoitettiin äänitiedostoksi haastatellun luvalla, jotka jälkikäteen litteroin tekstimuotoon sekä analysoin tutkimustuloksiksi. Haastattelujen kesto vaihteli noin kolmestakymmenestä minuutista noin yhteen tuntiin. Haastattelutilanteessa ennen nauhoitusta esittädyttiin ja käytiin lyhyesti läpi keskeisiä tietoja. Jokainen haastateltu oli sitä mieltä, että tarkemmalle tutkimuksen läpikäymiselle haastattelutilanteessa ei ollut tarvetta, sillä jokainen oli lukenut aiemmin lähettämäni tutkimusinformaation, joka sisälsi tietoa esimerkiksi tutkimuksen tavoitteista, tutkimusluvista ja eettisistä periaatteista. Tätä myöten jokaisella haastateltavalla oli tietoisuus tutkimuksen tavoitteesta, tarkoituksesta ja aineiston säilytyksestä sekä vapaa halukkuus osallistua tutkimukseeni. Ennen varsinaista haastattelua, kysyin haastatellulta lupaa haastattelun tallentamiseksi. Haastattelussa hyödynnettiin haastattelurunkoa, jonka haastateltavat olivat saaneet etukäteen. Näin heillä oli mahdollisuus tutustua aiheisiin ja apukysymyksiin tarkemmin. Haastattelijana pyrin antamaan haastatellulle vapauden kertoa asiat avoimesti ja antamaan tilaa sekä tarpeen mukaan esittää tarkentavia kysymyksiä, mitkä ovat hyvän haastattelun tekijöitä (Hyvärinen 2017, 30; Spradley 1979, 56–58). Haastattelut etenivät luontevasti. Osassa niistä kohdattiin teknisiä ongelmia, joista kuitenkin selvitettiin. Haastattelun lopussa kiitin haastattelusta ja sovimme, että lähetän valmiin tutkielmani sen valmistuttua haastatelluille. Haastateltavilla oli myös tutkimusinformaation mukaisesti tieto, että he voivat olla minuun yhteydessä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Osa haastateltavista ilmaisi, että heihin voi olla vielä yhteydessä, mikäli tarvitsen vielä tietoa tutkimukseeni.

Haastattelun valitseminen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi on mielekästä, kun tavoitteena on tuottaa tietoa, joka koskee esimerkiksi mielipiteitä, käsityksiä, havaintoja tai kokemuksia. Haastattelu-menetelmässä tutkija osallistuu vuorovaikutteisesti aineiston tuottamiseen ja haastattelutapoja voidaan tyypitellä sen

mukaan, mikä tutkijan rooli on vuorovaikutustilanteessa. Haastattelutapoja- ja rakenteita on monia erilaisia ja erityyppisillä haastatteluilla on omia käytäntöjä. Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmä. (Juhila) Jokainen tietolähde on palapelin yksi pala, joka edistää tutkijan ymmärrystä koko ilmiöstä (Baxter & Jack 2008, 554). Haastattelu tutkimusmenetelmänä ei ole kuitenkaan täysin kritiikitön, kuten ei mikään tutkimusmenetelmä. Haastattelu on kuitenkin yksi hyödyllinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. (Hyvärinen 2017, 11) Haastatteluja tarvitaan, koska useat tapahtumat eivät tallennu suoraan mihinkään, mutta ne voidaan nostaa haastattelujen kautta yhteiskunnalliseksi puheenaiheeksi. Monet elämänalueet jäisivät kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle ilman haastatteluja. Luonteva haastattelu voi onnistua, kun perehtyy tietoon haastattelun eri lajeista ja kohderyhmästä sekä ymmärtää vuorovaikutuksen merkityksen. (Hyvärinen 2017, 12–13)

Tavoitteenani oli selvittää opettajien näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta Itä-Helsingin alueen alakouluissa ja koin, että puolistrukturoitu haastattelu palvelisi tätä. Puolistrukturoidussa haastattelussa voi teemojen lisäksi olla tarkentavia kysymyksiä ja haastateltava saa kertoa asiansa niin vapaasti kuin mahdollista ja omin sanoin (Hirsijärvi ja Hurme 2010). Haastattelurungon aihepiirit oli jaettu kolmeen osaan, jotka olivat koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen 1) suhteessa oppiaineiden arviointeihin 2) suhteessa oppilaiden moninaisuuteen 3) suhteessa resursseihin. Lisäksi jokainen aihepiiri sisälsi apukysymyksiä. Lisäkysymyksenä kysyin miten koulutuksellisen tasa-arvon tämä hetki ja tulevaisuus alakouluissa näyttäytyy? Jokainen haastateltava koki, että apukysymykset auttoivat heitä vastaamaan aihepiireihin. Apukysymykset olivat koko ajan nähtävillä haastateltaville ruudulla.

Haastattelujen luotettavuustarkastelussa olen pohtinut haastattelumenetelmän käyttöä ja sen soveltuvuutta tutkimukseeni, mikä on olennaista johdonmukaisen tutkielman kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Esimerkiksi verrattuna kyselytutkimukseen tai strukturoituun haastatteluun koin, että saan valitsemallani menetelmällä sopivampaa ja monimuotoisempaa sekä tavoitteisiini sopivaa tietoa tutkimukseeni. Haastatteluissa on kuitenkin ongelmansa, jos haastatteluihin suhtaudutaan siten, että ihmiset kertovat asioista kuten ne oikeasti ovat eikä huomioida

erilaisia esimerkiksi haastattelijasta tai haastateltavasti aiheutuvia virhelähteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tässä tutkielmassa minulla on ymmärrys siitä, että haastattelukysymykset- ja aihepiirit ohjasivat haastateltavien opettajien kertomuksia, vaikka he ovatkin saaneet kertoa vapaasti aiheisiin liittyen. Olen pyrkinyt luomaan aiheet ja haastattelukysymykset ilmiön kannalta tarkoituksenmukaisesti ja aiempaan tutkimustietoon pohjautuen, mutta monitahoisen luonteensa vuoksi aiheesta on voinut jäädä jotain olennaista huomioimatta.

4.4 TUTKIMUSHENKILÖT

Tämän tutkielman aineiston keruuseen otti osaa kolme alakoulun luokanopettajaa. Aineistonkeruuvaiheessa he työskentelivät Itä-Helsingin alueella. Osalla oli työkokemusta opettajana työskentelystä myös muilla alueilla. Haastateltavat valitsin tutkimukseen tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti harkinnanvaraisesti, mikä on Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 59) mukaan laadulliselle työlle ominaista. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiseen oli, että henkilö työskentelee Itä-Helsingin alueen alakoulussa. Ajallisena työkokemuksen kriteerinä oli, että henkilö on työskennellyt kyseisellä alueella vähintään vuoden ajan, jotta hänellä olisi kertynyt jo suhteellisesti kokemusta. Muun muassa Dreyfusin & Dreyfusin (1986) ja Bennerin (1989) kognitiivinen näkökulma asiantuntijuuteen kertoo, että tie noviisista asiantuntijaksi kehittyy eri vaiheiden kautta. Asiantuntijuus kehittyy kokemuksen pituudella, määrällä ja laadulla sekä on lisäksi jatkuvaa ja tietoista tarkkailua. Kehitys ei ole suoraviivaista ja ponnistelu sekä tavoitteellinen kehittäminen edistävät asiantuntijaksi tulemisessa. (Ericsson 2006)

Tutkielmassani pidän aineistonkeruuseen osallistuneita opettajia koulutuksen alan ja erityisesti koulun arjen asiantuntijoina. Olennaista tutkimuksen kannalta on, että haastatelluilla opettajilla on kokemustietoa koulutuksen tilasta ja toiminnasta Itä-Helsingin alueen alakouluissa sekä myös näkemystä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta niissä. Kokemustieto on tietoa, joka muodostuu jonkin itselle tapahtuvan

asian seurauksena. Kokemustiedon kritiikki kohdistetaan usein ajatukseen, että se on yksilöllinen tulkinta ja näkökulma, mutta unohdetaan, että jokaisen ihmisen tulkinta ja kokemus ovat itsessään päteviä. Kun kokemustieto jaetaan muiden kanssa ja peilataan muiden tulkintoja yhdessä, voi kehittyä tietoa, jossa erilaiset näkökannat ja tulkinnat muuttuvat yhdeksi kokonaisuudeksi. (Beresford & Salo 2008)

4.5 AINEISTON ANALYYSI

Aineiston analyysimenetelmän valintaa ohjasi vahvasti tutkielman aineistonkeruumenetelmänä käytetty haastattelu, joka toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Aineistonkeruumenetelmän ohjaamana päädyin purkamaan aineistoani aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin tavoittelee aineiston järjestelemistä tiivistetyksi kuitenkin kadottamatta siihen sisältyvää informaatiota. Sisällönanalyysia voidaan toteuttaa esimerkiksi aineistolähtöisen, teorialähtöisen tai teoriaohjaavaan sisällönanalyysin mukaisesti. (Tuomi ja Sarajarvi 2009, 108–117) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija lähtee avoimin mielin etsimään aineistosta jotakin informanttien esille tuomia näkökulmia. Sisällönanalyysissa keskitytään siihen, mistä asioista ja aiheista aineisto kertoo ja mistä haastateltavat puhuvat. (Vuori) Aineiston analyysi aloitetaan pelkistämällä, jossa tutkimustehtävä ohjaa, mitä aineistosta valitaan. Aineistosta löydettyjä ilmauksia ryhmitellään ylä- ja alaluokkiin niiden erilaisuuden tai samankaltaisuuden perusteella. Verrattuna teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi soveltuvampi valinta. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä pelkistämistä tehdään teoriaan pohjautuen. Sen sijaan teoriaohjaava sisällönanalyysi on aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin välimuoto. (Tuomi ja Sarajarvi 2009, 108–117) Tämän tutkimuksen sisällön analyysin kohteena on opettajien haastatteluista muodostuneet aineistot. Sisällönanalyysille on ominaista tarkastella, kuinka monta kertaa jokin ilmaisu esiintyy tekstissä, mutta jokainen yksittäinen ilmaisu voi kertoa jotain merkittävää (Scott & Morrison 2007, 37).

Aineiston analyysi alkoi litterointiprosessista, jonka aikana aineisto tuli tutummaksi ja samalla pystyi jo tekemään alustavia havaintoja keskeisistä asioista. Litteroituna aineistoa tuli noin kahdenkymmenen sivun verran, kun riviväli oli 1,5, fonttikoko 12, tekstityyli Arial ja marginaalit 3. Sivujen määrä haastateltujen kesken jakaantui melko tasaisesti. Kun aineisto oli saatu tekstimuotoon, alkoi ensimmäinen luokitteluvaihe. Luin aineiston läpi useampaan kertaan saadakseni hyvän kokonaiskuvan sen sisällöstä. Tätä kutsutaan sisällön analyysissä koodaukseksi, joka ei kuitenkaan riitä analyysiksi, vaan on työvaihe sille. Koodauksen jälkeen redusoin eli pelkistin aineiston poistamalla tutkielmalleni epäolennaisia asioita pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018)

Analyysin pelkistämisen vaihe voidaan kuvata seuraavasti:

Yhdistävä tekijä

KOULUTUKSELLISEN
TASA-ARVON TEKIJÖITÄ



Pääluokat

Oppiaineiden arviointi

Oppilaiden moninaisuus

Resurssit

Haastatteluaineistosta valitsin kaiken olennaisen materiaalin koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen liittyen suhteessa oppiaineiden arviointiin, oppilaiden moninaisuuteen ja resursseihin. Pelkistettyäni aineiston pääsin siirtymään luokittelun seuraavaan vaiheeseen eli määrittelemään aiemman tutkimustiedon pohjalta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen liittyviä osa-alueita, joihin haastattelujen avulla pyrittiin vastaamaan. Nämä osa-alueet olivat oppiaineiden arviointi, oppilaiden moninaisuus ja resurssit. Jo redusoitua aineistoa uudelleen ja uudelleen läpikäymällä sekä redusoimalla edelleen jaottelin jokaiseen luokiteltuun osa-alueeseen sitä teemaa koskevat aiheet. Tätä helpotti se, että haastatteluja ohjaili laatimani haastattelurunko, jossa luokittelu oli jo valmiiksi selkeästi tehty. Kuitenkin aihepiirit saattoivat mennä päällekkäin ja haastateltavalla saattoi olla aiempaan teemaan vielä myöhemmin lisättävää. Lopuksi aloitin aineiston abstrahoinnin, joka on vaihe, jossa tutkimuksen kannalta olennaisin tieto erotetaan

muusta aineistosta ja liitetään se tutkielman teoreettisiin käsitteisiin. Myös tässä vaiheessa luokittelussa kulki koko tutkielman läpi kulkevat kolme koulutuksellisen tasa-arvon tekijää -oppiaineiden arviointi, oppilaiden moninaisuus ja resurssit, joiden valitseminen tarkastelun kohteiksi muodostui pohjautuen Siekkisen (2017) tutkimuksen kuuteen koulutuksellisen tasa-arvon diskurssiin.

Seuraavassa taulukossa kuvaan analyysiprosessini luokitteluvaihetta.

TAULUKKO 1. Luokitteluvaiheen koonti.

Yhdistävä tekijä	Pääloukat	Alaluokat
Koulutuksellisen tasa-arvon tekijöitä	Oppiaineiden arviointi	Opettajien arviointiosaaminen
	Oppilaiden moninaisuus	Oppilaiden väliset erot oppimisessa ja osaamisessa Opetuksen uudistukset Kieleen liittyvät haasteet Kulttuurin tuottamat erot
	Resurssit	Sukupuoleen liittyvät erot Muut yksilölliset taustatekijät Resurssien riittämättömyys, tasapuolinen jakaantuminen

4.6 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Toteutan tutkimustani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) esittämän hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, jonka keskeisiä lähtökohtia ovat muun muassa rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus tutkimustyössä. Lisäksi hyvään käytäntöön kuuluu tutkimuksen toteuttaminen tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvan avoimuuden mukaisesti, muiden tekemän työn kunnioittaminen ja viittaaminen heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla sekä tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen. (TENK 2012, 7)

Aineiston kattavuudella tarkoitetaan aineiston riittävää määrää suhteessa analyysin pohjalta tehtyihin tulkintoihin. Aineiston kattavuuteen liittyy aineiston rajaaminen, kylläntyminen, yleistäminen ja edustavuus. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006a) Tutkielmani aineisto koostui kolmen eri koulujen opettajien haastattelusta ja näkökulmista, mitä voidaan pitää määrällisesti suhteellisen vähäisenä aineistona. Kaikista Itäisen Helsingin alueen kuudestatoista alakoulusta (Helsingin kaupunki 2023) ei esimerkiksi saatu opettajan näkökulmia. Jokaisen yksilön tulkinta ja kokemus on kuitenkin pätevä itsessään (Beresford ja Salon 2008), vaikka tulkintojen määrän lisääntyessä ja niitä toisiinsa peilatessa voi kehittyä tietoa, joka muuttuu yhdeksi kokonaisuudeksi. Muutaman tapauksen tutkiminen ei kuitenkaan tarkoita, etteikö aineistoa olisi tarpeeksi, sillä yhdestäkin tapauksesta voi kertyä suuri määrä aineistoa tutkittavaksi (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006a). Kylläntymisellä tarkoitetaan riittävää määrää aineistoa asetetun tutkimusongelman kannalta. Aineistoa voidaan ajatella olevan riittävä määrä, kun uudet tapaukset eivät tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa eli toista itseään. (Eskola & Suoranta 2022) Tavoitteenani oli tavoittaa opettajan näkökulma koulutukselliseen tasa-arvoon jokaisesta Itäisen Helsingin alueen alakoulusta. Tämä tavoite ei tutkimuksessa kuitenkaan toteutunut, mihin mahdollisia syitä ovat tutkielmani teon ajallinen rajallisuus, opettajien ajanpuute tai mielenkiinnon puute. Kylläntymistä kuitenkin tapahtui jo kolmen haastattelun perusteella ja haastatteluaineistoista nousi esille yhteneviä ilmauksia.

Laadullisessa aineistossa yleistämisestä ei puhuta tilastollisessa merkityksessä eikä yleistettävyys ole laadullisen tutkielman tarkoituksena. Tausta-ajatuksena kuitenkin on, että tutkittavan ilmiön pohjalta voidaan saada suuntaa antavaa kuvaa muita vastaavanlaisia tapauksia varten. Kun yksittäistäkin tapausta tutkitaan riittävän perusteellisesti, voidaan siitä saada esille ilmiölle merkityksellisiä asioita. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan yksittäisessäkin on jotain yleistä. (Hirsijärvi ym. 2004, 171) Edustavuudella tarkoitetaan tutkimusaineiston rajausta teoreettisen edustavuuden ehdoilla ja tutkittu tapaus voidaan nähdä esimerkkinä yleisestä (Eskola & Suoranta 2020). Aineiston valintojen ja rajauksien tulee olla harkittuja ja tarkoitukseen sopivia, mikä lisää tutkimuksen edustavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009) Esimerkiksi informanttien edustavuutta tarkastelemalla voidaan todeta, että Itäisen Helsingin alueen alakoulujen opettajien valitseminen informanteiksi oli tarkoituksenmukaista tutkimuksen tavoitteiden kannalta. Lisäksi Eskolan ja Suorannan näkemykseen nojaten, tutkimukseni voidaan nähdä esimerkkinä jostain yleisestä.

Haastatteluissa eettisiä näkökohtia ovat haastateltavien yksityisyydensuoja ja luottamus sekä esimerkiksi suorien sitaattien käyttäminen tulkinnan todistusrvon lisäämiseksi. Yksityisyydensuoja huomioidaan siten, että haastateltava henkilö pysyy tutkielmassa anonyymina. (Kananen 2008, 136) Lisäksi haastattelut on toteutettu eettisesti siten, että olen saanut jokaiselta haastateltavalta informointiin perustuvan suostumuksen. (Hirsijärvi & Hurme 2010) Haastateltujen yksityisyydensuojaa kunnioitetaan ja anonyymiutta suojellaan siten, ettei heistä paljasteta mitään tunnistettavia tietoja esimerkiksi koulut, joissa he työskentelevät ei kerrota.

5. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitän tutkielman löydökset, joiden tarkoitus on jäsentää ja kuvata haastateltujen esille tuomaa näkökulmaa liittyen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen suhteessa oppiaineiden arviointiin, oppilaiden moninaisuuteen ja resursseihin Itä-Helsingin alueen alakouluissa. Samalla vastataan tutkimuskysymykseen ”*Miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Itä-Helsingin alakouluissa opettajan näkökulmasta suhteessa oppiaineiden arviointiin, oppilaiden moninaisuuteen ja resursseihin?*” Esitän näiden kolmen eri tekijän suhdetta koulutukselliseen tasa-arvoon ja sen toteutumiseen alaluvuissa 5.1 (oppiaineiden arviointi), 5.2 (oppilaiden moninaisuus) ja 5.3 (resurssit). Löydösten kuvaamisessa tuodaan esille haastateltujen ainutkertaisia sekä yhteneväisiä ilmiölle antamia merkityksiä. Informanttien ilmauksissa oli päällekkäisyyksiä eri tekijöiden suhteen. Tutkielman löydöksiä tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimustietoon ja haastatteluaineistosta esitetään suoria sitaatteja tulkinnan todistusarvon lisäämiseksi. Haastateltaviin viitataan anonyymisti nimikkein H1, H2 ja H3.

5.1 OPPIAINEIDEN ARVIOINTI

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuskysymyksen osaan ”*Miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Itä-Helsingissä suhteessa oppiaineiden arviointiin?*” Ohjausdiskurssin näkökulman (Siekkinen 2017, 190) mukaan koulutukselliseen tasa-arvo toteutuu muun muassa laadukkaana opetuksen, yhdenvertaisen opetuksentarjonnan, oppilaiden osaamisen kehityksen valtakunnallisen seurannan ja tasavertaisten jatko-opintomahdollisuuksien takaamisella. Ohjausdiskurssiin liittyy valtakunnalliset koulutukselliset tavoitteet ja ohjaus ja arviointi. Esimerkiksi taloudellisten resurssien riittämättömyys sekä alueellinen ja koulutuksen eriytyminen opetuksessa ja oppimistuloksissa ovat uhkana koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle ohjausdiskurssin näkökulmasta. Opettajat ovat arvioinnin tekemisessä avainasemassa,

mutta opettajien arviointiprofiilit voivat vaihdella paljon (Karvi 2019, 42), mikä voi aiheuttaa eroja koulutukseen. Lisäksi se, että koulut voivat rakentaa omat paikalliset arviointikäytänteensä (Karvi 2021, 43), voi heikentää koulutuksen yhdenvertaisuutta. Arviointi ei ole pelkästään arvosanoja vaan monipuolista palautteen antamista ja voi myös laajimmillaan yhdistyä koulun piilo-opetussuunnitelmaan, jossa lapsia ohjataan tiettyihin rooleihin. Karvi 2019, 29–30, 40–41) Erilaiset osaamisen selvitykset, kuten PISA-tutkimukset ja Karvin selvitykset kertovat merkityksellistä tietoa oppilaiden välisestä osaamisesta ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta.

Oppiaineiden arviointiin liittyen haastateltavilta kysyttiin oppilaiden osaamisen ja oppimisen eroista eri oppiaineissa, osaamisen haasteista ja keillä niitä on. Lisäksi kysyttiin kuka voi ratkoa ongelmia sekä myös, miten opetuksen uudistukset ovat vaikuttaneet osaamiseen ja opetukseen. Kaikkien kolmen haastatellun mukaan oppilaiden välillä on eroja sekä oppimisessa että osaamisessa. Myös opetuksen uudistusten koettiin vaikuttaneen opetukseen. Osaamisen ja oppimisen haasteita oli haastateltavien mukaan erityisesti niillä, kenellä on kielellisiä haasteita ja toisaalta kaikilla niillä kenellä oli oppimisen vaikeuksia. Kielellisiä haasteita ja eroja tuottaa haastateltavien mukaan on erityisesti maahanmuuttotaustaisuus. Maahanmuuttotaustalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Rapon (2011) mukaisesti sitä, että oppilas on muuttanut Suomeen toisesta maasta tai hän on voinut syntyä Suomeen, mutta vanhempien syntyperä on ulkomaalainen. Koska maahanmuuttotaustaisten henkilöiden äidinkieli on usein jokin muu kuin suomi, kutsutaan heitä S2 eli suomi toisena kielenä oppilaiksi. Haastateltavien näkemys kielitaidon vaikutuksista on yhteneväinen Karvin selvityksen kanssa (2023), jonka mukaan S2- oppilaiden taidot ovat huomattavasti heikommin kehittyneitä alkuopetuksen aikana verrattuna suomen- ja ruotsinkielisiin oppilaisiin. Selvityksessä kuitenkin mainittiin, että kielitaito voi kehittyä myöhemmin ja nämä oppilaat saattavat kieriä osaamisessa. (Karvi 2023, 136–137) Haastateltavien mukaan oppimisen ja osaamisen eroja tuottavat kieleen liittyvien haasteiden ja oppimisen häiriöiden lisäksi esimerkiksi haasteet keskittymisessä ja pitkäjänteisyydessä. Haastateltavat kuvailivat oppilaiden osaamista eri oppiaineissa seuraavasti:

”Suurimmat erot (alkuopetuksessa) on ehkä siinä lukemisessa...sitten mulla on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai toisen vanhempi on kantasuomalainen ja toisen ei, niin on isoja eroja. Ja sitten toki voi osa eroista voi johtua ihan, ei se suomi toisena kielenä tai kulttuuritausta, että se voi olla sitten jotakin oppimishäiriötäkin tai pulmaa... Mutta on myös muutakin haastetta esimerkiksi keskittymisessä ja kaikki tällainen sinnikkyys ja tietysti kaikki se mikä tukee sitä sun osaamista eli on kaikenlaista muutakin kuin oppiainekohtaista osaamista haastetta mikä sitten vaikuttaa siihen oppimiseen, että miten jaksat tai miten pitkäjänteinen tai näin. Että onhan toki isoja eroja oppilaiden välillä.” (H1)

”Suomen kielen heikko taso lisääntynyt joka vuosi tosi radikaalisti, joka tarkoittaa, että ihan kaikessa lähdetään siitä, että ihan peruskäsitteitä kuten vaikka kuuma tai kylmä ei tiedetä, joten niinku se näkyy aika surullisena siinä, että ei ihan kauheen pitkälle päästä siinä kun pitää selittää ihan näitä peruskäsitteitä ja se vaikuttaa ihan kaikkiin oppiaineisiin... Esimerkiksi matematiikan osaaminen on ollut tosi heikoissa kantimissa joka varmaan siis johtuu samasta asiasta...miten oppilas pystyy näyttämään sitä osaamista et kun sitä kieltä ei ole et siel on ne muutamat jolla sitä kieltä on niin ne puhuu paljon ja ne muut on vähän niinku omissa maailmoissaan et niistä on niinku vaikea tietää mitä ne loppujen lopuksi osaa ja tietää vaikka ympäristöopin asioista kun heillä ei oo sitä keinoa sitä tuoda esille.”(H2)

”Moninaisesti...Osaaminen näyttäytyy niin kuin annat osaamisen näyttäytyä, et oppilas pystyy kirjallisesti, suullisesti, näyttämällä, toiminnallisesti... Oikeestaan siinä on vain opettajan oma ammattitaito, mielikuvitus tai pedagogiikka rajana, et miten haluan et se osaaminen näyttäytyy. Yleisesti taide- ja taitoaineet on jo lähtökohtaisesti tosi vaikee arvioida, koska siinä ei arvioida niinku mitään mitattavaa et niinku yleensäkin luovissa oppiaineissa se arviointi on vähän niin...Itse koen sen hyvin haastavana.. Mut sit jos mennään tämmösiin perinteisiin oppiaineisiin, matematiikkaan, suomenkieleen, lukuaineisiin, niin osaaminenhan näyttäytyy hyvin eri tavoin, osahan tykkää hyvin voimakkaasti keskustella ja osa kysellä, osa tykkää hyvin voimakkaasti lukemalla ja kirjoittamalla tuottaa sitä osaamistaan...Kielelliset valmiudet, että jos olet asunut, vaikka reilun vuoden Suomessa ja olet saanut vuoden verran valmistavaa opetusta ja sen jälkeen pitäis sanotaan, vaikka kuudennelle luokalle ikäpolven kanssa siirtyä opiskelemaan niin jokainen meistä ymmärtää, että on haasteita jo se, että sulla ei vaan ole sanavarastoa sillä käytettävällä opetuskielellä.” (H3)

Osa haastatelluista kertoi kokevansa osaamisen arvioinnin tietyiltä osin haastavaksi, kuten edellä kävi ilmi. Erityisesti osa koki, että kielellisiä haasteita omaavia oppilaita on vaikea arvioida. Kielellisiä haasteita omaaviksi oppilaiksi haastateltavien ilmauksista määrittyi erityisesti ei-kantasuomalaiset oppilaat (ei-kantasuomalaisten vanhempien vaikutus, valmistavan oppilaat). S2-oppilailla ei välttämättä ole kielitaitoa osoittaa

osaamistaan ja on vaikea loppupeleissä tietää, mitä he osaavat osan haastateltujen mukaan. Berneliuksen ja Huillan mukaan oppilaiden tukeminen onkin usein haastavaa tilanteissa, joissa ei tiedetä johtuuko oppimisen ongelmat kielen haasteista vai oppimisvaikeuksista. Tällöin oppilas saattaa myös saada väärin kohdennettua tukea. (Bernelius ja Huilla 2021) Myös taito- ja taideaineiden arviointi mainittiin haastavaksi, koska niissä ei mitata mitään vaan kyse on luovuudesta. Toisaalta haastatteluissa todettiin, että osaaminen näyttäytyy hyvin moninaisesti ja, että opettajan oma mielikuvitus, pedagogiikka ja osaaminen vaikuttaa arviointiin ja sen toteuttamiseen. Aiemman tutkimustiedon mukaan opettajien arvioinnissa on eroja (Karvi 2019, 42). Vaikka keskeisimmät arviointia koskevat arvot ja normit on kirjattuna opetussuunnitelman perusteisiin, voi koulu rakentaa omat arviointikäytänteensä ja loppupeleissä oppilaiden arvioiminen on riippuvainen opettajan arviointiosaamisesta (Karvi 2021, 43). Opettaja on avainasemassa arvioinnin toteuttamisessa, mutta tutkijat ovat löytäneet puutteita opettajien arviointiin liittyvistä tietotaidoista (Karvi 2019, 40–41). Haastateltava H3 ilmaus vahvistaa aiempien tutkimusten mukaisia käsityksiä:

”Opettajan oma ammattitaito, mielikuvitus tai pedagogiikka rajana, et miten haluan et se osaaminen näyttäytyy” (H3).

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suurimmaksi osaamisen ja oppimisen haasteeksi haastateltujen vastauksissa muodostui kieleen liittyvät haasteet. Haasteltavien vastauksissa toistui samoja kieleen tai kielitaidottomuuteen liittyviä haasteita. Haastateltavien mukaan kielitaidottomuus ja vähäinen sanavarasto vaikuttaa oppimiseen ja osaamiseen siten, että opinnoista jäädään jälkeen eikä niissä edistytä.

”Ei ihan kauheen pitkälle päästä siinä, kun pitää selittää ihan näitä peruskäsitteitä ja se vaikuttaa ihan kaikkiin oppiaineisiin” (H2).

Haastatellut tunnistivat myös useita muita oppimisen haasteita, kuten oppimisongelmat tai haasteet keskittymiskyvyssä. Haastatteluista nousi esille myös näkemys, jonka mukaan vain osa ongelmista on nähtävissä päälle päin.

”Oppimisen haasteet ovat tosi moninaisia ja vaan osa on nähtävissä päälle päin.” (H3)

Haastateltavien mukaan haasteet voivat syntyä esimerkiksi perhetaustaan kytkeytyvien syiden takia, kuten mikä on perheen osaaminen ja osataanko siellä lukea, tuetaanko lasta tai arvostetaanko koulua ylipäättänsä kotona. Koulujen ja oppilaiden väliset osaamiserot ovat tutkimusten mukaan kiinteästi yhteydessä alueiden ja perheiden koulutukselliseen, taloudelliseen ja sosiokulttuuriseen eriytymiseen (Karvi 2023, 136–137). Itä-Helsinki, jossa haastateltavat työskentelevät on tilastotietojen mukaan alue, jossa on korkea ulkomaalais- ja vieraskielisyystaustaisuus (Tilastokeskus 2020) sekä myös suuri työttömyysaste (Tilastokeskus 2019).

”Mulla on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai toisen vanhempi on kantasuomalainen ja toisen ei, niin on isoja eroja” (H1) ”Se, että tuetaanko siellä perheessä ja mikä on vaikka perheen osaaminen et osataanko siellä vaikka lukea, et voi olla vanhemmat ketkä ei osaa lukea tai jos perheessä on vaikka muuta, alkoholismia tai terveyshuolia tai ei oo aikaa kaikille lapsille tai sitten jotenkin se perheen hallitseminenkin voi olla haastavaa, niin kyllä ne haasteet näkyvät usein siellä koulussa.” (H1)

”Tästä kielestä mä olen puhunut paljon niin se ja sitten toinen varmasti myös se, että ehkä et sitä osaamista ei välttämättä arvosteta kotonakaan tai yleensäkin koulua ei arvosteta kotona.” (H2)

Osan haastateltujen näkemyksen mukaan kaikilla oppilailta on tasaisesti haasteita oppimisessa, mutta myös käyttäytymisessä on eroja oppilaiden välillä. S2-oppilailta koettiin olevan enemmän ohjeiden noudattamisen pulmaa ja käytöksen haasteita kuin kantasuomalaisilla.

”Sekä S2-oppilailta että kantasuomalaisilla tasaisesti haasteita, mutta ehkä käytöksen haasteita enemmän näillä ei-kantasuomalaisilla oppilailta...ohjeiden noudattamisen pulmaa on vähän enemmän verrattuna kantasuomalaisiin.” (H1)

Myös synnynäiset seikat ja mielenterveyden haasteet nousivat haastatteluista esille asioina, jotka voivat aiheuttaa oppimisen ongelmia:

”Se (osaaminen) on aika vahvasti linkitetty siihen kielen osaamiseen, mutta toki on muunkinlaisia vaikeuksia, vaikka hahmottamisessa ja keskittymisessä. Mutta kielen merkitys on hirvittävän suuri.” (H2)

”Siellä voi olla puhtaasti oppimisen ongelmia, siellä voi olla kieleen liittyviä ongelmia ja sitten taas motoriikkaan liittyviä ongelmia... Oppimisen haasteet ovat tosi moninaisia ja vaan osa on nähtävissä päälle päin... ”Osa on ihan vaan synnynnäisiä, mikä ei johdu mistään muusta, että lapsi on vain syntynyt tietynlaiseksi, mut sit paljon oppimisen ongelmia aiheuttaa mielenterveys puolen jututahdistuneisuus, masentuneisuus ei oikein motivoiduta koulusta, ei nähdä sen tärkeyttä.” (H3)

Lisäksi haastatteluissa mainittiin, että media tuo esille erilaista osaamisen arvostamista, mitä koulu ja voi luoda haasteita toteuttaa koulun tarkoitusperiä.

”Media tuo tosi paljon kaikkea hyvin erilaista osaamisen arvostamista mitä koulu antaisi et ei oo kauheen mediaseksikästä osata lukea hyvin vaikka tai kirjoittaa ja oppilailinkin tuntuu olevan haaveita ryhtyä tik tok- tähdiksi tai jotain ihan muuta mitä me siellä koulussa yritetään.” (H2)

Median antamien vaikutteiden takia koulutuksen ja yhteiskunnan suhde on muuttunut. Koulu ei ole ainoa vahva tiedonvälittäjä ja koulun yhtenä tehtävä on ohjata kriittiseen tiedon tarkasteluun. (Sünker 2006) Suoranta (2003, 10, 27) kutsuu aikakautta mediakulttuuriksi, jossa media toimii populaarikulttuurin pedagogina välittäen monenlaista informaatiota, arvoja, asenteita ja toimintatapoja. Media voi tuoda esille asioita, jotka eivät välttämättä perustu tosiasioihin ja kyseinen ajatusmalli voi heikentää koulutuksen merkitystä. (Rinne ym. 2018, 12–13)

Tyttöjen ja poikien välillä haastatellut eivät olleet juurikaan huomanneet, että oppimisessa ja osaamisessa olisi eroja.

”Mun luokilla ei ainakaan ole ollut sellasta et tytöt, vaikka lukis enemmän et pystys sukupuolen mukaan erottelemaan mitään... liikunta on ehkä ainut, jossa sen voimakkaimmin huomaa.” (H3)

Osa haastatelluista kuitenkin tunnisti ominaisuuksien eroja tyttöjen ja poikien välillä esimerkiksi vilkkaudessa, pitkäjänteisyydessä, vastuunottamisessa ja empaattisuudessa.

”Ne stereotypiat tulevat ilmi siinä, kun ne (tytöt) on niitä työrauhaa ylläpitäviä ja ehkä jollainlailla empaattisempia tukee toisiansa ja ottaa vastuuta” (H1)

Niinikurun ja Pässilän (1995, 103) mukaan tytöt nähdäänkin usein stereotyyppien mukaan esimerkiksi rauhallisina ja pojat railakkaina ja toimintaa mukautetaan heidän ominaisuuksiensa mukaan. Vaikka osaamisen ja oppimisen eroja H1 ei maininnut, näki hän kuitenkin, että poikien yleinen levottomuus kuitenkin heijastuu opiskeluun.

”Osaamisessakin on joitakin eroja ehkä just se poikien yleinen levottomuus, heijastuu just siihen opiskeluun et ei jaksa ehkä keskittyä tai olla niin pitkäjänteinen tai on niinku motorisesti levottomampi.” (H1)

Osa taas ei tunnistanut ainakaan omasta koulustaan, että tytöt olisivat esimerkiksi kiltimpiä kuin pojat, ja että tytöilläkin voi olla ylivilkkautta.

”Et ehkä se et tunnistettaisiin et myös tytöillä voi olla tällästä ylivilkkautta...Ajateltiin (vanhempi sukupolvi) et tytöt on kilttejä ja lukee enemmän ja pojat on villejä ja poikia voi komentaa, mutta ite en kyllä näe tätä ja tunnista enää ainakaan meidän koulusta.” (H3)

Osa haastatelluista mainitsi liikunnassa jollakin tapaa näkyvät erot. Esimerkiksi osa mainitsi siinä esiin tulevat fyysiikan erot tyttöjen ja poikien välillä.

”Pojat menee tyttöjen ohi fyysikassa” (H3) ja osa sen, että pojat haluaisivat liikkua enemmän ”haluis vaan liikkua ja liikuntatunteja” (H1).

Tutkimusten mukaan Suomessa poikien ja tyttöjen väliset erot osaamisessa ovat kansainvälisellä tasolla vertailtuna suuret (Bernelius ja Huilla 2021, 74), mutta kansallisella tasolla tarkasteltuna mukaan tyttöjen ja poikien osaaminen on kuitenkin käytännössä kansallisella tasolla yhtä hyvää eikä suomen- ja ruotsinkielisten osaamisessa ole juurikaan eroa (Karvi, 2023). Tytöt ovat kuitenkin olleet viime vuosikymmenien PISA-tutkimusten mukaan selvästi lukutaidossa poikia edellä ja suomalaisoppilaiden osaamisen lasku on ollut suurempaa pojilla kuin tytöillä. Heikoimpien oppilaiden ryhmässä erityisesti poikien osuus on kasvanut. (Bernelius ja Huilla 2021, 74) Siekkisen (2017, 190) eriytymiskurssiin ja lainsäädännölliseen diskurssiin nojautuen opetuksen ja oppimisen edellytysten tulisi olla tasavertaisia ja sukupuolia kohdella yhdenvertaisesti, jotta koulutuksellinen tasa-arvo voi toteutua.

Kysyttäessä haastateltavilta siitä, keiden pitäisi voida ratkoa oppimiseen liittyviä ongelmia olivat haastateltavat yhtä mieltä siitä, että se on auttavien tahojen ja koulun ja sen toimintakentän aikuisten tehtävä. Kolmiportainen tuki ja moniammatillinen yhteistyö ovat laissa määriteltyjä keinoja tukea oppilaan oppimista ja hyvinvointia sekä ennaltaehkäistä ja ratkoa ongelmia (OPS 2014, 77). Moniammatillisessa yhteistyössä on kuitenkin aiemman tutkimustiedon mukaan haasteensa, kuten riittämätön aika sen toteuttamiselle, yhteistyölle esteelliset koulun käytännöt sekä puutteelliset tiedot toisen alan ammattilaisen peruseriaatteista ja työstä (Hämeenaho ja Keltto 2019; Kuuskeri ym.2013; Truong & Hodgetts 2017). Haastateltujen mukaan moniammatillinen yhteistyö nähtiin keinona ratkoa oppimiseen liittyviä ongelmia, mutta tunnistettiin myös haasteita siihen liittyen. Haasteita osan haastateltujen mielestä oli, että apua ei välttämättä oteta vastaan.

”On myös niitä perheitä, jotka ei välttämättä halua ottaa sitä apua vastaan, vaikka se ongelma tunnistettaisiin et se ongelma voi liittyä taas sitten johonkin häpeään” (H1).

Toisaalta osan haastatellun mukaan oppilashuolto on niin ruuhkautunut ”*kädet liian täynnä*” (H2), ettei sieltä välttämättä saa mitään konkreettista apua. Kuitenkin haastatteluista välittyi, että monialaisen yhteistyön avulla voitaisiin ratkoa ongelmia ja vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen ja kouluarkeen. Myös kodin kyky tunnistaa ongelmia, auttaa kotona ja vaatia apua mainittiin ratkaisevana keinona ratkoa ongelmia.

”Sen on huomannu miten paljon voi niinku olla niit auttavia tahoja et kuhan se apu pääsee perille ja se otetaan vastaan niin et se voi vaikuttaa sen lapsen tulevaisuuteen et on myös niitä perheitä, jotka ei välttämättä halua ottaa sitä apua vastaan, vaikka se ongelma tunnistettaisiin. Et se ongelma voi liittyä taas sitten johonkin häpeään, et ei uskalleta ottaa vastaan sitä tarjottua tukea... Mun luokalla niin sitä tukea otetaan vastaan, mikä on sit taas tosi hyvä, koska se sitten taas vaikuttaa siihen kouluarkeen.” (H1)

”Kyllähän se niinku meidän opettajien tehtävä (ratkoa ongelmia) Suuri ongelma on se että meillä on kädet vaan niin täynnä niinku pystyäksemme keskittyä kenenkään yksittäisen ongelmaan...ratkaisevassa asemassa jos perheellä itellä on niinku kykyä tunnistaa niitä ongelmia ja auttaa siellä kotona ja vaatii sitä apua... Myös muidenkin kuin luokanopettajien, että kun puhutaan oppilashuollosta niin sieltä pitäis ihan oikeesti pystyä saamaankin jotain apua. Mä en ite koe et mä oisin saanu sieltä mitään apua, he korkeintaan lukevat näitä pedagogisia papereita ja voivat myöntää

et tukea tarvitaan mut mitään konkreettisia apuja sieltä ei oo tullu, koska heilläkin on kädet ihan liian täynnä töitä. Mut ehdottomasti laajennetun oppilashuollon tehtävä (ratkoa ongelmia).” (H2)

”No varmaan kaikki pedagogit ja kaikki lapsen tai oppilaanhyvinvointiin vaikuttavat aikuiset. Mä näkisin et ne voi olla niin terveydenhoitajan, kuraattorin, opettajan, psykologin kuin vaikka lapsen vanhempienkin mahdollista ratkoa tai ei ehkä mahdollista ratkoa mutta edes auttaa, että asiat menis eteenpäin” (H3)

Opetuksen uudistuksien koettiin myös vaikuttaneen opetukseen ja oppimiseen haastateltavien kesken. Opetuksen uudistuksiksi haastatteluissa mainittiin teknologia painotteisuus, ilmiöoppiminen, avoin oppimisympäristö, inkluusio, oppimaan oppiminen ja laaja-alainen oppiminen. H1 koki kuitenkin kirjoittamisen, käsin tekemisen ja kirjat tärkeiksi teknologiapainotteisuuden uudistuksesta huolimatta.

”Teknologia painotteisuus ja ilmiöoppiminen...inkluisio niin ehkä tollaset tuli mieleen uudistuksista. Musta on hyvä et sillee on kirjat... ja pitäis jotenkin paljon vaan tehdä et kyl se kirjoitustaito vaan tavallaan kehittyä sillä et tehään ja kirjoitetaan ihan käsin et se on hyvä juttu” (H1).

Ilmiöoppimisen H1 koki tulevan luonnollisesti ajankohtaisista aiheista, oppikirjoista ja OPS:sta.

”Tulee luonnollisesti ajankohtaisista aiheista ja mitä opetussuunnitelma sanoo ni sit nappailee sieltä ja yhdistelee” (H1).

Ilmiöoppimiseen vahvasti linkittyvä laaja-alainen oppiminen koettiin myös osan haastateltujen mukaan sinänsä hyväksi, mutta myös liian työteliäiksi.

” Et se on aivan liian täys se OPS. Et mihinkään ei oikeestaan pystytäkään keskittymään vaan kaikkee sellasta pintaraapasuu”. (H2)

Haastateltava H2 näkemyksen mukaan laaja-alaista oppimista on aina joka tapauksessa jossain määrin koulussa.

”Niit on varmasti joka tapauksessa koululla”. (H2)

Hänen mukaansa kaikkeen ei kuitenkaan riitä aika ja nykyinen OPS on liian täysi, epäselvä ja vaikea tulkita hänen mukaansa.

”Ehkä niinku liian hämäräks annettu se ohjeistus ja myös siis opetussuunnitelma itsessään on tosi vaikea tulkita”. (H2)

Haastateltava H2 mukaan opetussuunnitelmaa on ehkä jossain määrin myös tulkittu väärin. Tämän vuoksi haastateltavan H2 mukaan on saatettu lähteä kysymään oppilailta, mitä halutaan tehdä ja unohdettu, että oppilaat tarvitsevat apua toimintansa ohjaamiseen sekä välineitä siihen.

”Ilmiöoppiminen mistä on paljon niinku puhuttu niin se on myös ehkä tulkittu jossain määrin väärin et on helposti lähdetty semmoseen, et noo kysytään oppilailta, mitä halutaan tehdä ja niinku unohdettu se et ne tarvii oikeesti niinku apua siihen toimintansa ohjaamiseen ja välineitä siihen”. (H2)

Myös haastateltava H3 mukaan tämänkaltainen oppimaan oppiminen, johon suuntaan opettajajohtoisesta opetuksesta on lähdetty siirtymään, ei sovi kaikille sillä suurin osa oppilaista tarvitsee enemmän tukea ja resursseja.

”Tää, et mentiin tähän vähän niinku oppimaan oppimiseen eikä niinkään enää opettajajohtoisesti opeteta niin tää ei suurimmalle osalle oppilaista oo sopinut et moni tarvis siihen paljon enemmän tukee, paljon enemmän resursseja siihen itse opiskeluun.” (H3)

H2:n mukaan opetussuunnitelma jää hänen mukaansa melkein lukematta, koska siellä ei selkeästi sanota mitä pitäisi tehdä ja kirjat ohjailevat opetusta, jos niitä edes on. Tämä on myös huolestuttavaa hänen mukaansa.

”Jää oikeestaan melkeen lukematta se koko opetussuunnitelma, jonka jälkeen se opetus on mitä oikeestaan kirjat sanoo ja kirjat sitä ohjaa, jos niitä on ja tää on aika huolestuttavaa... siellä ei sanota niinku selkeesti mitä tehdään”. (H2)

Myös avoimesta oppimisympäristöstä haastateltavalla H2 oli kielteinen kokemus.

”Oon ollu tällaisessa koulussa kolme vuotta töissä mihin rakennettiin avoin oppimisympäristö... se ympäristö näytti enemminkin Hop Lopilta kuin koululta”. (H2)

Avoin oppimisympäristö oli hänen kokemuksensa mukaan vaikeuttanut esimerkiksi työrauhan ylläpitämistä.

”Vei kyllä meiltä mahdollisuuden niinku sitä työrauhaa pitää siellä enää yllä”. (H2)

Inklusiossa on kyse tasa-arvoon pohjaavasta kasvatuksesta ja koulutuksesta ja ideana on, että jokainen saisi opiskella tavallisessa koululuokassa ilman syrjintää ja yhdenvertaisuusperiaatetta noudattaen. Lähikouluille tulisi tällöin taata resurssit vastata jokaisen oppilaan tarpeisiin. (Vitikka, Eskelinen & Kuukka 2021, 28–29; Pihlaja 2021). Siekkisen (2017, 190) yhteinen koulu- diskurssi nojaa inklusiiviseen tasa-arvon tavoitteluun. Inklusiosta osa haastatelluista oli huomannut, ettei tuki aina riitä kaikille tai löydä perille.

”Inklusiossa huomaa sen et se tuki ei niinku löydä ihan perille. Kun on niin paljon erilaisia haasteita, että jos ois enemmän niitä laaja-alaisen tunteja tai toinen opettaja tai vakkariohjaaja niin kyl se auttais tosi paljon”. (H1)

Haastatelluista osa koki esimerkiksi, ettei yksi opettaja pysty kaikkeen ja resursseja tarvittaisiin enemmän, sillä monella on haasteita ja moni tarvitsee enemmän tukea.

”Kun miettii niitten lasten etuakin siinä, kun se yksi opettaja ei vaan niinku pysty, se ei vaan riitä niille kaikille ketkä sitä tukea tarvitse ja kun moni tarvii ihan sitä, että istuu siinä vieressä ja ohjaa sitä oppilasta. (H1)

H3 mukaan erityisluokkapaikkaa tarvitseva oppilas ei ehkä koskaan saa peruskoulun aikana tarvitsemaansa paikkaa, koska paikkoja on niin vähän.

”On todella vaikea saada erityisluokkapaikkaa sitä tarvitseville oppilaille. Et tuntuu et luokat on aina täynnä ja kun lähet jotain oppilasta viemään sinne erityisluokalle niin saattaa olla jonossa numerolla viisi tai kymmenen ja voi olla et ei koko peruskoulun aikana tuu saamaan sitä paikkaa.” (H3)

Myös H1 oli sitä mieltä, että osa tarvitsee erityisluokkapaikan ja puolsi erityisluokkia siinä mielessä. Osa tukea tarvitsevista sijaan voisi sijoittua H1:n mukaan yleisopetuksen puolelle, mutta sinnekin pitäisi sitten saada riittävästi aikuisia.

”Tavallaan mä puollan erityisluokkia siinä mielessä, kun osa sitä tarvii ja osa taas sujahtaa sinne yleisopetuksen puolelle, mut sitten sinne pitäis löytää se riittävä määrä aikuisia.” (H1)

Lisäksi uuden opetussuunnitelman myötä tulleita muutoksia oppiaineisiin oli osan haastateltujen mielestä erityisesti muutokset käsityön ja liikunnan oppiaineissa. Liikunnasta on poistunut lajit ja käsityö on yhdistynyt siten, että ei ole pehmeää ja kovaa käsityötä. Haastateltujen näkemyksistä välittyi, että nämä muutokset ovat hankaloittaneet kyseisten oppiaineiden opettamista ja jopa ärsyntyymistä.

”Ehkä erityisesti tulee mieleen niinku käsityö, joka on selkeesti muuttunut, koska se ei oo enää niinku tai on erikseen pehmeä kässä ja kova kässä... On vaikea ehkä keksiä sellasia järkeviä töitä missä niitä molempia löytyis...Se on ainakin aiheuttanut aika monelle sellasta ärsyntyymistä.” (H2)

”Poistu pehmeät ja kovat käsityöt et ne on nyt alakoulussa yhdistettynä et se nyt tietysti vaikutti, et vaik en sitä nyt itse opeta niin ymmärrän et se paljon vaikutti. Ja tietysti liikunta et poistu kaikki lajit et hyvin sellanen laaja kenttä, jos ei oo erikoistunut liikuntaan niin se on hyvin sellanen laaja kenttä mitä siellä pitäis tehdä. (H3)

5.2 OPPILAIKEN MONINAISUUS

Tässä alaluvussa vastaan tutkimuskysymyksen osaan ”*miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Itä-Helsingissä suhteessa oppilaiden moninaisuuteen?* Oppilaiden moninaisuudella viitataan siihen, että oppilaat tulevat erilaisista taustoista. Yksilön taustaan liittyy monia eri tekijöitä, kuten sukupuoli, kieli, sosioekonominen asema ja etninen tausta. Lisäksi alueen vaikutus niin yksilöön kuin yhteisöönkin on voimakasta. (Bernelius ja Huilla 2021, 17) Asuinalueiden, koulujen sekä sosioekonomisten ja etnisten erojen kasvu liittyy kiinteästi myös koulujen oppimistulosten erojen kasvuun (Bernelius 2013; Bernelius & Vilka 2019). Tutkimukseni tarkastelun kohteena oleva Itä-Helsinki on tilastotietojen mukaan aluetta, jossa on suuri vieraskielinen väestö sekä myös suuri

työttömyysaste (Tilastokeskus 2019; 2020). Näillä tekijöillä on yhteys alueelliseen eriytymiseen, joka on yhteydessä myös koulujen eriytymiseen. (Bernelius ja Huilla 2021) Haastatteluista välittyi tilastotietoja vahvistava käsitys Itä-Helsingin runsaasta vieraskielisestä väestöstä, sillä haastateltavien puheista välittyi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suuri määrä Itä-Helsingin alueen alakouluissa. Lisäksi vieraskielisyyden eriyttämistä aiheuttama aspekti nousi vahvasti esille haastatteluissa.

Siekkisen (2017, 190) eriytymiskurssiin nojaten alueiden ja koulujen eriytyminen on uhkana koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. Lisäksi lainsäädännöllisen diskurssiin perustuen kaikkia oppilaita tulisi kohdella tasa-arvoisesti, katsomuksellinen ja kielellinen yhdenvertaisuus huomioiden. Ohjausdiskurssin näkökulmasta koulutuksen tulisi taata yhdenvertainen opetustarjonta valtakunnallisesti sekä tasa-vertaiset jatko-opintomahdollisuudet. Haastatteluissa haastateltavilta kysyttiin muun muassa missä tilanteissa tyttöjen ja poikien väliset erot tulevat ilmi sekä missä tilanteissa etninen tausta voi lisätä eriarvoisuutta?

Osa haastateltavista mainitsi, että heidän koulussaan ja luokassaan oli selvästi pienempi joukko kantaväestöä kuin maahanmuuttotaustaisia, mutta se nähtiin rikkautena.

”Tällä hetkellä mulla vain neljä täysin kantasuomalaista...Meidän koulussa se on niin normi et on eri taustoista ihmisiä, et se on tosi rikastava juttu meidän koulussa.”(H1)

Myös H2:n luokalla oli paljon vieraskielisiä oppilaita.

”Mul on siis tällä hetkellä luokka, jossa kuusi puhuu suomea ja yksitoista, jotka ei puhu suomea.”
(H2)

Maahanmuuttotaustaisuus näkyy haastateltavien mukaan esimerkiksi kieleen liittyvinä haasteina ja kulttuurin mukana tuomina tekijöinä ja niiden tuottamina eroina. Osa haastateltavista esimerkiksi mainitsi, että tietyissä kulttuureissa uskonnollisuus määrittää paljon kaikkea ja tytöiltä saatetaan kieltää paljon asioita ja tämä voi lisätä eriarvoisuutta.

”Näis kouluis missä mä oon nyt ollu viimeaikoina töissä niin niinku uskonnollisuus on niinku se mikä määrittää tosi paljon oikeestaan kaikkea.” (H2)

H2:n mukaan esimerkiksi muslimityöt eivät saisi esimerkiksi lähteä uimaan ja tanssia.

”Uskonnon kautta mennään tosi vahvasti tää et miten sukupuolet erotetaan et tytöt tai et muslimityöiltä kielletään hirveän paljon asioita. Ne ei sais lähteä uimaan, ne ei sais tanssia...” (H2)

H2 näkemyksen mukaan etnisen taustan lisääntyminen myös vaikeuttaa suomalaiseen kulttuuriin sopeutumista, suomen kielen ja kulttuurin omaksumista.

”Jos etnistä taustaa alkaa olla tosi paljon enemmän kuin mitä perussuomalaista niin se alkaa mennä tosi hankalaks enää sopeuttaa enää suomalaiseen kulttuuriin et nää etnistä taustaa omaavat oppisivat suomalaista kulttuuria ja suomen kieltä.” H2 mukaan muun muassa se, että ei ole ”yhteisiä arvoja perheen kanssa” ja ”lapsetkin ihmettelee, et miksi pitäisi käydä koulua ja tehdä tehtäviä eikä perhe tue siinä” (H2)

H3:n mukaan voi olla sellaista kulttuurien välistä eroa, että koulutusta ei välttämättä arvosteta. Tai toisaalta kulttuurin tuomaa sukupuolten välistä eriarvoisuutta, että pojilla on oikeus kouluttautua, mutta tytöillä välttämättä ei (H3).

”Varmaan ihan, että minkälainen kulttuuri on mistä tulee, että miten siellä suhtaudutaan koulutukseen tai ylipäättään oppimiseen, miten tärkeänä lukutaito nähdään...Ehkä myös se kuka oikeutetaan koulutukseen, että onko kaikilla samanlainen oikeus, että onko vaikka perheen pojilla oikeus kouluttautua ja tytöillä vaikka riittää että käy perusasteen, että ehkä tällaisissa tilanteissa se lisää eriarvoisuutta.” (H3)

Vähemmistökulttuuriin kuuluvalla henkilöllä voikin olla samat tai suuremmat resurssit käytössään kuin ikätoverilla, mutta oman kulttuurin odotukset ja normit rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan. Sukupuolten mahdollisuuksiin voi liittyä samoja rajoitteita. (Ylöstalo 2012, 241–242)

Haastateltavien mukaan eriarvoisuutta saattaa aiheuttaa myös esimerkiksi perheen työttömyys, kielitaito, lapsien lukumäärä ja vanhempien antama tuki. Kodin tukeen H1:n

mukaan koulu ei pysty vaikuttamaan ja koulussakaan ei välttämättä kyetä antamaan riittävästi tukea, jolloin lapsi voi pudota koulussa matkasta. Myös H3 mukaan:

”Kielelliset valmiudet ne voi lisätä (eriarvoisuutta), vanhempien koulutustausta ihan että onko vaikka vanhemmilla lukutaitoa”. (H3)

”Jos siellä perheessä on vaikka työttömyyttä tai kielitaito voi olla huono tai paljon lapsia tai ei oo ehkä aikaa antaa huomiota niin isossa lapsikotraasssa sille lapselle ja tukea sen lapsen koulunkäyntiä niin se voi taas niinku lisätä sen eriarvoisuutta... Jos ei saa kotona tukea eikä saa koulussa riittävästi tukea niin siinä voi niinku helposti pudota matkasta tai tulla semmosta riittämättömyyden tunnetta tai sitä että vaikka ois vaikka niinku haluakin lukea ja opiskella myöhemmin vaikka korkeakoulussa johonkin ammattiin niin voi olla että se kun tarvii enemmän sitä tukea koulussa mitä kotona ei saa mut sit jos sitä ei saa koulussakaan niin sitten voi helposti pudota siitä matkasta niin siinä mielessä se eriarvoisuus nousta ainakin esiin. Jos äiti on esimerkiksi lukutaidoton niin eihän se lapsi saa siellä kotona tukea. Siihen on ensiapuna läpsykerho tai erityisopettajantuki, muuta muuten siihen kodin tukeen me ei pystytä hirveesti vaikuttamaan. Mutta miten meillä kohdellaan oppilaita, on hyvin sellaista hyväksyvää ja tasa-arvoista.” (H1)

Sukupuolten välillä haastateltavat eivät kokeneet oppimisen ja osaamisen suhteen olevan juurikaan eroja, mutta osa tunnisti esimerkiksi käyttäytymiseen liittyviä eroja, kuten aiemmin tuli jo ilmi. Haastateltavat kokivat, että tyttönä tai poikana oleminen koulukontekstissa saattaa haitata esimerkiksi, jos aletaan liikaa stereotypoimaan siten, että pitäisi olla tietynlainen.

”Jos lähtee opettajana liikaa edistämään stereotypioita tai edistää niitä niin siinä voi tulla jotenkin eroja, et jos hirveesti tytötellään tai tytöt on tällaisia tai et onpas nätit vaatteet tai pojalle et oletpas villi tai et jotenkin niitä”. (H1)

H1 mukaan stereotypioiden edistämistä voi estää seuraavasti:

”Ajatteleamalla niitä muutoinkin tai tunnistamalla niitä stereotypioita, mut huomaamalla myös niitä muita piirteitä ja kannustamalla niissä” (H1)

Stereotypiat ja sukupuolittuneet käytänteet voivat aiheuttaa eriytymistä, joka voi näkyä asenteissa ja oppimistuloksissa. Niillä voi olla myös kauaskantoisia seurauksia yhteiskunnan rakenteisiin ja lasten ja nuorten tulevaisuuteen. (THL 2022) Tietyt toimintamallit voivat myös lisätä esimerkiksi poikien syrjäytymisriskiä huomattavasti (mm. Kivijärvi ym. 2018, 23)

H2:n mukaan ihmismielelle on tavallista lähteä luomaan mielikuvia, jotka ei edes välttämättä pidä paikkaansa ja tämä voi olla haitallista. Hänen mukaansa ei myöskään saisi kieltää tyttöjä olemasta tyttöjä ja poikia olemasta poikia, mutta hän myös ymmärtää kolmannen sukupuolen.

”Ehkä siinä on siinä määrin haittaa, jos aletaan olettamaan niinku stereotypiana, että tytöt ovat tietynlaisia tai pojat ovat tietynlaisii niin tää on kuitenkin ihmismielelle hyvin tavallista, että luodaan tietyt mielikuvat vaik ne ei oikeesti edes pitäs paikkansa niin ehkä siinä määrin sais olla hirveitä olettamuksia, mutta toisaalta ei sais kieltääkään sitä että tytöt ovat tyttöjä ja pojat ovat poikia. Ymmärrän myös sen pointin, miksi halutaan puhua kolmannelta sukupuolesta, mutta toisaalta se vie myös mahdollisuuksia oppia tytöksi ja pojaksi. Että kuitenkin tytöissä ja pojissa on omat eronsa”.

(H2)

Koulutuksellisen tasa-arvon nimissä ja sukupuolten näkökulmasta jokaisella tulisikin olla oikeus määrittellä itsensä ja koulun tehtävänä olisi tukea tätä sukupuolien vapautta (Karvi 2021, Lähelma 2009, Kurki 2018). Itsensä määrittelyn tavoite kuuluu myös Siekkisen (2017, 190) lainsäädännöllisen diskurssin sisältöön.

5.3 RESURSSIT

Resursseilla tarkoitetaan yksiön voimavaroja, joihin kuuluu aineettomat ja aineelliset välineet ja keino, joilla pyritään tavoitteeseen (Lehtonen & Sipilä 1989). Opettajat kokevat resurssit paikoitellen riittämättömiksi Suomessa. (Bernelius ja Huilla 2021, 58) Riittäväillä resursseilla voidaan tukea koulu yhteisöjä ja vaikuttaa koulun ja asuinalueen sosiaaliin kehityskuluihin (Thrupp 1999; Lupton 2005; Riley 2013).

Lainsäädännöllisen diskurssin (Siekkinen 2017, 190) mukaan eriarvoiset resurssit voivat uhata koulutuksellisen tasa-arvon toteutusta ja ohjausdiskurssin mukaan ylipäättään taloudellisten resurssien riittämättömyys voi uhata koulutuksellista tasa-arvoa.

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymyksen osaan ”*Miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Itä-Helsingissä suhteessa resursseihin?*” Haastateltavilta kysyttiin, mitä eroja resurssit tuovat koulutyöhön tai mitä jää resurssien takia saavuttamatta? Kaikkien haastateltujen keskuudessa koettiin, että resursseja tulisi lisätä, jotta oppijoita pystyttäisiin tukemaan paremmin, jokainen saisi tarvitsemansa tuen ja, jotta oppimiseen ja osaamiseen liittyviä haasteita pystyttäisiin tasaamaan paremmin. Aiemmat tutkimukset linjailevat haastateltavien näkemystä, sillä tutkimusten mukaan riittävillä resursseilla voidaan yhtenä keinona tukea koulu yhteisöä ja vaikuttaa jopa koulun ja asuinalueen sosiaalisiin kehityskuluihin (Thrupp 1999; Lupton 2005; Riley 2013). Haastateltavien mielestä hyvä resurssillisä olisi, että lisättäisiin esimerkiksi päteviä aikuisia, kuten erityisopettajia ja ohjaajia.

”Jos haluttais satsata rahaa niin melkein kaikissa kouluissa missä on enemmän erityisen tai tehostun tuen oppilaita paljon tai sitten S2-oppilaita niin kyl niinku opettaja plus ohjaaja per luokka ois tosi niinku ideaali. Toki minkälainen ohjaaja ja minkälainen opettaja niin sekin vaikuttaa tosi paljon asiaan.” (H1)

”Se et lisätään aikuisten määrää ni se ei vielä tuo sille lapselle sitä oppimisen tukea et pitäis niinku enemmän laadullista tukea lisätä. Pitäis enemmän ajatella sitä sen pedagogiikan ja oppimisen pitäis olla jotenkin laadukasta et mieluummin kaksi pätevää pedagogia kuin viisi epäpätevää.” (H3)

Lisäksi pienemmät ryhmäkoot, yhteisopettajuuden ja erityisopetuksen lisääminen mainittiin haastatteluissa. Haastateltavien mukaan kaikille tukea tarvitseville ei ole riittävästi tukea ja yksi opettaja ei pysty kaikkia riittävästi tukemaan. Osa opettajista mainitsi riittämättömyyden tunteen ja huolen siitä pystyykö kaikkia auttamaan ja saavuttaako tuki kaikki oppilaat.

”Yhteisopettajuus tai joku muu tai sit pienemmät luokkakoot meillä on nyt täällä ihan hyvä tilanne mutta niinku jos niinku jos on paljon tuen tarvitsijoita ja sit on vielä kielitaidottomuutta ja muuta ja jos on vielä iso luokka niin sä hukut sinne aika helposti ja jää jalkoihin ja et saa sitä tukea” (H1)

Vaikka eroja koulujen välisissä resursseissa on, niin Suomessa kansainvälisellä tasolla vertailtuna institutionaalinen laatu on tasaista. (Bernelius ja Huilla 2021, 28–29) Koulujen väliset erot liittyvät ensisijaisesti oppilaspohjan eriytymiseen (Kuusela 2010). Oppilaspohjat eriytyvät, koska alueet eriytyvät ja se heijastuu myös kouluihin ja oppimistulosten vaihteluun (Bernelius 2013; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012). Institutionaalisen laadun ollessa kansainvälisellä tasolla vertailtuna vankkaa on kuitenkin huomioitavaa, että resurssitarpeet eriytyvät koulujen eriytymisen myötä. Jotta koulutuksellinen tasa-arvo voidaan säilyttää, tulisi resurssien tarpeeseen koulujen eriytyessä kiinnittää huomiota. (Bernelius ja Huilla 2021 14) Esimerkiksi Helsingissä jaetaan positiivisen diskriminaation rahoitusta erojen tasoittamiseksi alueille, joissa on esimerkiksi suuri työttömyysaste ja suuri vieraskielisen väestön osuus (Bernelius ja Huilla 2021 114–115). Haastateltavien kertomuksista ei selvinnyt saavatko koulut, joissa he työskentelevät tätä rahoitusta. Kuitenkin haastateltavien puheista välittyi, että koska tuen tarvitsijoita ja kielitaidottomuutta heidän työskentelemillään alueilla on paljon, olisi resursseja oltava enemmän.

”Muuten tuki ei saavuta sitä tarvitsevaa” (H1) ja oppilas ”jää jalkoihin ja eikä saa sitä tukea”. (H1).
”Itä-Helsingissä tuen tarvitsijoita on tosi paljon, että en tiedä kuinka paljon pitäis olla erityisopettajia, että ne oikeesti vastais siihen lasten tarpeeseen.” (H3).

Haastateltavista osa kertoi myös, että moni tarvitsi erityisluokkapaikan, mutta niiden vähyyden vuoksi oppilas ei saa tarvitsemaansa paikkaa ja ei ehkä koko peruskoulun aikana pääse sinne.

”Ei ehkä koko peruskoulun aikana saa tarvitsemaansa paikkaa...luokat on aina täynnä” (H3).

S2-opetus ja valmistava opetus koettiin myös riittämättömäksi siten, että S2-opetusta on tarjolla liian vähän ja valmistava opetus liian lyhyt, jotta oppilas olisi valmis siirtymään tavalliseen luokkaan sekä kykenemään oppimaan siellä ja pysymään opetuksessa mukana. H2:n mukaan täysin ilman kieltä Suomeen tulevat jäävät jopa heitteille opetuksen suhteen ja, että heidän oletetaan sopeutuvan kaikkeen ilman todellisia

mahdollisuuksia pärjätä. H3:n mukaan se, että oppilaalla ei ole kieltä oppia ja kouluttautua on tällä hetkellä suurin koulutuksellista tasa-arvoa heikentävä tekijä ja siihen tulisi panostaa, että kaikilla olisi mahdollisuus saada kieli haltuun ja kouluttautua pitkälle. Myös Berneliuksen ja Huillan mukaan S2-opetuksen laadukkaalla toteutuksella olisi merkittävä vaikutus oppimiseröjen kaventamiseen. Koska laki ei määrittele S2-opetusta tarkasti voi se laatu ja määrä vaihdella opetuksenjärjestäjien kesken. (2021, 70). Seuraavissa ilmauksissa haastateltavien näkemyksiä resursseista:

”Ei ollu myöskään koulunkäyntiavustajaa..Mut meillä oli kuitenkin S2-opettaja tääl Itä-Helsingissä, mitä oli niinku kaks tuntii viikossa jokaisella luokalla mutta tota niin, koska niitä S2 oli niin paljon se ei kuitenkaan pystynyt ottaa sitä koko ryhmää. Resurssit oli tosi riittämättömät.. Luokanopettaja on se ainut kuka yrittää hallita sitä kaaosta. Erityisopettaja meillä siis on kyllä siis laaja-alainen erityisopettaja, mutta hänetkin on jaettu useamman luokan kanssa.” Tullut uutuuksena se että ykköskakkosilla ei oo valmistavaa opetusta ollenkaan et jos he muuttaa Suomeen niin he tulevat suoraan tavalliseen opetuksen luokkaan tällasella valmistavan oppilaan statuksella.. ja sitten he saavat kolme tuntia viikossa enemmän kuin muut mutta se ei oo välttämättä suomen kieltä et se on sit jotain mitä koulu pystyy järjestämään vaikka käsityötunnit tuplana. Et he jäävät tosi heitteille nää täysin ilman kieltä tulevat ja he saattaa tulla, kun mä opetan tällä hetkellä ykkösluokkaa et he on saattanu tulla kesken lukuvuotta.. et saattavat tulla kun ykkösluokalla on jo opeteltu nää lukemisen perusasiat ja sit he tulevat kesken lukuvuotta ilman sitä kieltä ja heidän vaan oletetaan sopeutuvan kaikken ja se on mun mielestä aivan järkyttävää ja sit he siirtyvät tokaluokalle ilman mitään mahdollisuutta pärjätä siellä. (H2)

”Pitäis tosi paljon panostaa on se kun saapuu uusia oppialita maahan niin että saatais kieli haltuun ja vuosi on aivan liian lyhyt aika valmistaa opetukseen, se ei tuu riittäen todella harvan kohdalla se riittää siihen et sul ois oikeesti mahdollisuus kouluttautua suomen koulutusjärjestelmässä pitkälle. Se on mun mielestä isoin mikä koulutuksellista tasa-arvo tällä hetkellä heikentää että ei ole että muuten lapsi varmasti tai oppilas varmasti pärjäis hyvin pitkälle mutta kun ei ole kieltä niin se on mahdotonta ” (H3)

Osan haastateltavien mukaan oppimista jää saavuttamatta ilman riittäviä resursseja.

”Oppimista jää todella paljon saavuttamatta, lasten potentiaalia jää tosi paljon saavuttamatta ihan vaan sen takia että ei oo päteviä erityisopettajia tai ei oo tarpeeksi erityiskouluja tai erityisluokkia ja koulukohtaiset erot on todella valtavia että miten esimerkiksi erityisopetusta sitä tarvitseva lapsi saa että onko sen tunti viikossa vai onko se jossain toisessa koulussa 5 tuntia viikossa.” (H3)

Haastateltavien näkemykset S2-opetukseen liittyen ovat yhteneväisiä aiemman tutkimustiedon kanssa, jonka mukaan S2-opetukseen varatut käytännöt on koettu paikoin riittämättömiksi. S2-opetuksen laadukkaalla toteutuksella on Berneliuksen ja Huillan mukaan merkittäviä vaikutuksia oppimiserojen tasaamiseen (2010, 70).

Resursseista ei voisi haastateltavien mukaan leikata yhtään enää. Haastatteluissa esimerkiksi koettiin muun muassa, että se mitä jo päiväkodissa ja koulussa tehdään vaikuttaa paljon jatkopolkuun. Koulutus koettiin tärkeäksi ja siihen tulisi panostaa haastateltavien mielestä. Jokaisen haastateltavan kesken nousi esille myös aineistonkeruu aikaan selvinnyt vaalitulokset, ja sen myötä tulevat mahdolliset muutokset esimerkiksi resursseihin:

”Resurssit on sellanen asia mikä mietityttää jo toivottavasti ne ei nyt ainakaan enää pudota tästä niitä enää yhtään enempää, että mitä vaikka niinku seuraava hallitus voi näiden eteen tehdä. Mikä on se näkökulma et miten paljon kouluun voidaan laittaa resursseja et rahat on tiukilla mut sit taas se mitä niinku ihan päiväkodista lähtien ja koulussa nin kyl se vaikuttaa siihen sun jatkopolkuun merkittävästi ja jotenkin turhauttaa semminen puhe et kaikilla on samat lähtökohdat ja mahdollisuudet niin sen huomaa jotenkin varsinkin työssä missä näkee erilaisia kohtaloita ja eri taustaisia lapsia et ei ne lähtökohdat oo vaan niinku samat ja se että kaikki pystyy kaikkeen ja näin niin ei se oo ihan niin että jos on hyvät resurssit koulussa ja riittävä tuki n isit on ehkä jo paremmat mahdollisuudet tasata niitä oppilaiden välistä eriarvoisuutta mut se ei kuitenkaan poista kaikkea mut jos sillä pysytään edes vähän tasaaman esimerkiksi taloudellista eriarvoisuutta tai mitä kulttuurista pääomaa saat perheestä tai kaikki tää niin hyvä juttu, mut mun mielestä koulutuksen resursseista ei vois niinku tällä hetkellä ottaa yhtään pois et kaikki mitä pystytään laittamaan niin hyvä vaan.” (H1)

”Kyl meinas itku päästä, kun vaalitulokset julkistettiin...Jollainlailla mä uskon et joku suuri muutos tulee täs tapahtumaan, mut et miten pahan kautta se tulee tapahtuu, niin se on vaikea sanoa...Omat lapset ovat koulussa keskustan tuntumassa, niin tuntuu et nää koulut on kuin yö ja päivä kaikella mahdollisella tavalla...Ei nää Helsingin peruskoulut anna tasa-arvoista mahdollisuutta pärjätä elämässä” (H2)

”Vähän nyt jännittää, mitä tää tuleva hallitus tekee. Moni asia on mennyt eteen ja moni asia tarvii vielä tekemistä. Et esim se mihin pitäis tosi paljon panostaa on se kun saapuu uusia oppilaita maahan niin, että saatais kieli haltuun” (H3)

6. POHDINTA

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite valittiin tähän tutkielmaan kuvaamaan erityisesti lasten asemaa suhteessa koulutuksen saavutettavuutta, siinä toteutuvaa laajaa osallisuutta ja tasavertaisia mahdollisuuksia saavuttaa hyvä oppimistuloksia ja jatkaa opintoja. Suomessa koulutuksen saavutettavuus toteutuu ainakin siinä määrin, että jokaisella oppilaalla on sekä oikeus että velvollisuus osallistua perusopetukseen, joka on ilmaista oppilaalle (PL 731/1999 16 §). Lisäksi esimerkiksi, jos oppilaalla on yli viisi kilometriä pitkä koulumatka, on hänellä oikeus ilmaiseen koulukyytiin, joten tässäkin suhteessa saavutettavuudesta pidetään huolta. Pienempien yksikköjen lakkauttaminen ja siirtyminen suuriin yksiköihin koulutuksen tehostamisen pyrkimysten ajamana on kuitenkin keskeinen kysymys koulutuksen saavutettavuudessa (Lapsiasiavaltuutettu 2022, 47, 59). Koulu tarjoaa lisäksi muun muassa ilmaisen kouluruoan ja oppimateriaalit ((POL 628/1998 31§ & 32§). Tutkimusten mukaan institutionaalinen laatu on Suomessa tasaista koulujen välillä (Bernelius ja Huilla 2021, 29).

Tarkastellessa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista suhteessa tasavertaisiin mahdollisuuksiin saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja jatkokoulutusta, voidaan todeta, ettei koulutuksellinen tasa-arvo tässä suhteessa täysin toteudu Itä-Helsingin alueen alakouluissa. Tämän tutkielman löydösten perusteella kaikilla ei ole samat lähtökohdat ja mahdollisuudet oppia ja koulutusta. Löydösten mukaan erityisesti kieleen liittyvät haasteet, vaikuttavat siihen, ettei mahdollisuudet ole samat kaikilla. Kieleen liittyviä haasteita tutkielman löydösten ja aiemman tutkimustiedon perusteella, on erityisesti maahanmuuttotilaisilla oppilailla. Muita lähtökohtia ja mahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä ovat löydösten mukaan esimerkiksi oppimisvaikeudet ja mielenterveysongelmat. Vaikka institutionaalinen laatu on Suomessa tasaista, tulisi Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan resurssien jakamiseen kiinnittää huomiota, koska alueellinen eriytyminen vaikuttaa koulujen eriytymiseen ja siten myös resurssitarpeet eriytyvät. Tutkielman löydökset viittaavat samaan näkökulmaan. Opettajien mukaan tuen tarvitsijoiden määrän ollessa suuri, tulisi resursseja lisätä, jotta jokaiselle tukea tarvitsevalle olisi riittävästi

tukea tarjolla. Riittävillä resursseilla voidaan vaikuttaa positiivisesti yksilöiden ja yhteisöjen kehityskulkuihin (mm. Lupton 2005; Riley 2013).

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu alakouluissa Itä-Helsingin alueella opettajien näkökulmasta. Tutkielmani tarkoituksena oli lisätä tietoutta koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen toteutumisesta Suomessa Itä-Helsingin alueen alakouluissa samalla tuoden opettajien ääntä esiin aiheesta. Tutkielmani laajempi tarkoitus on osallistua koulutukselliseen keskusteluun. Koulutuksellista tasa-arvoa ja sen toteutumista on tutkittu suhteellisen paljon, mutta opettajien näkökulmasta aiheesta ei ole juurikaan tutkimusta. Täten tutkielmani sopii täydentämään ilmiöön liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Haastattelujen ansiosta sain ilmiön kannalta olennaisia asioita aineistooni sekä pystyin monipuolisesti vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Tutkimuskysymykseen vastasin ja löydöksiä kuvasin tutkimustulokset-luvussa (5). Seuraavaksi kokoaan yhteen tutkimustulosten päälöydökset (6.1) sekä esitän johtopäätökset ja pohdin jatkotutkimusaiheita (6.2).

6.1 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO

Tutkielman päälöydökseksi muodostui, että erityisesti kieleen liittyvät haasteet aiheuttavat oppimisen ja osaamisen ongelmia sekä luovat eroja oppilaiden välille. Jokainen haastateltava nosti useaan otteeseen esille kielen vaikutukset oppimiseen ja osaamiseen. Kieleen liittyviä huomioita oli esimerkiksi, että suomen kielen heikko taso on lisääntynyt joka vuosi ja, että opinnoissa ei päästä välttämättä eteenpäin, kun ei osata edes peruskäsitteitä. Valmistava opetus ja S2-opetus koettiin haastateltavien kesken myöskin riittämättömiksi. Yhteinen näkemys oli, että molempia (S2-opetusta ja valmistavaa opetusta) pitäisi olla enemmän, jotta kieli saataisiin kunnolla haltuun. Jos oppilas ei opi kieltä kunnolla, ei haastateltavien mukaan oppilaalla ole mahdollisuutta pärjätä koulutusjärjestelmässä pitkälle. Esimerkiksi valmistava opetus koettiin liian lyhyeksi siihen, että oppilas olisi kykeneväinen pysymään opinnoissa mukana tavallisessa opetusryhmässä. Koulutuksellinen tasa-arvo pyrkii yhdenvertaisiin lähtökohtiin, mutta

kieli luo haasteen tämän toteutumiseen Itä-Helsingissä opettajien mukaan. Koulun tehtävänä on tasata taustan luomia eroja, mutta tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että koulu ei tähän täysin pysty Itäisessä Helsingissä. Asiaa voidaan verrata Conleyn (2013) tasa-arvon ajatukseen. Siinä mahdollisuuksien tasa-arvo on ikään kuin Monopoli-peli, jossa kaikilla on samat säännöt ja mahdollisuudet pelin alussa. Mahdolliset erot pelin edetessä johtuvat sekä tuurista että pelaajan taidoista. Voidaan todeta, ettei lähtökohdat koulumaailmassa Itä-Helsingissä esimerkiksi juuri kielen takia ole samat kaikilla. Lisäksi muut taustatekijät, kuten asuinpaikka tai perheen sosioekonominen asema ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat lähtökohtiin. Kun taustatekijät vaikuttavat systemaattisesti oppimistuloksiin ei koulutuksellinen tasa-arvo voi toteutua. (Bernelius ja Huilla 2021, 16)

Conleyn ehtojen tasa-arvon ajatuksen mukaan kaikilla tulisi olla samat lähtökohdat ja suhteellisia lähtöasetelmiä olisi muutettava epätasa-arvoisuuden kompensoimiseksi. Conley vertaa tätä käsitystä myös Monopoli-peliin, jossa lähtöasetelma olisi epätasa-arvoinen, mikäli kahdella pelaajalla olisi pelin alussa rahallista pääomaa ja kahdella pelaajalla ei, koska toisilla olisi etumatkaa ja toiset olisivat tappiolla. Voidaan siis ajatella, että Itä-Helsingissä lähtöasetelma on Conleyn Monopoli-vertauksen mukaisesti epätasa-arvoinen, sillä toiset ovat ikään kuin tappiolla esimerkiksi kieleen liittyvien haasteiden takia ja toiset edellä, sillä heillä on kielitaitoa opiskella opiskeltavalla kielellä. Jotta ehtojen tasa-arvo toteutuisi tulisi lähtöasetelmiä muuttaa epätasa-arvoisuuden kompensoimiseksi. Lähtöasetelmiä voi pyrkiä tasaamaan jakamalla resursseja enemmän sinne, missä niitä tarvitaan. Positiivisen diskriminaation rahoitus on keino, jonka tarkoituksena on tasoittaa eroja. Esimerkiksi Helsingissä sitä jaetaan muun muassa suuren vieraskielisen ja korkean työttömyyden alueille. Aiempien tutkimusten ja opettajien näkemysten mukaan eroja ei ole kuitenkaan onnistuttu täysin tasaamaan ja eriytyminen on lisääntynyt. Opettajien näkemyksen mukaan suuremmat resurssit, kuten enemmän erityisopetusta, enemmän päteviä aikuisia ja suurempi määrä laadullista S2 -ja valmistavaa opetusta olisivat keinoja tasata eroja.

Kieli oli vahvasti esiin noussut koulutusta tasa-arvoa heikentävä tekijä opettajien mukaan. Kielitaito -tai taidottomuus toistui useasti opettajien ilmauksissa puhuttaessa koulutuksen tasa-arvon aihepiireistä. Kaikkien opettajien mukaan oppilaiden välillä on eroja.

Oppimisen ja osaamisen haasteena nähtiin erityisesti kieleen liittyvät haasteet. Lisäksi opettajat kokivat, että haasteet voivat syntyä muun muassa siitä, onko perheessä koulumyönteisyyttä, tuetaanko lasta kotona ja onko vanhemmilla kielitaitoa. Myös esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailta todettiin olevan haasteita. Ongelmien korjaaminen nähtiin opettajien tehtävänä, mutta kaikkeen koulu ei pysty. Kaikki kolme opettajaa myös kokivat, että resursseja tulisi lisätä, jotta kaikkia pystyisi tukemaan ja haasteita tasaamaan paremmin. Opettajat eivät kokeneet, että sukupuolten välillä olevan juurikaan eroja. Osa kuitenkin tunnisti esimerkiksi käyttäytymiseen liittyviä eroja ja toisaalta kulttuurien tuottamia eroja ja rajoittavia tekijöitä.

Rinnastamalla tutkielman löydökset Siekkisen (2017) tutkimuksen diskursseihin, voidaan todeta, ettei niiden sisältö koulutuksellisen tasa-arvon suhteen täysin toteudu. Tutkielman löydökset viittaavat, että lainsäädännöllisessä-, eriytymis-, ohjaus- ja yhteinen koulu-diskurssissa toteutuu niihin liittyviä koulutuksellista tasa-arvoa heikentäviä tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat yhteinen koulu- diskurssin mukaan koulun eriytyminen, johon lasten taustatekijät ja oppimiskyky vaikuttavat. Suhteessa eriytymisdiskurssiin koulutuksellista tasa-arvoa heikentää, se että eri kieliryhmien tasa-arvo ja oppimismahdollisuudet eivät täysin toteudu koulutuksessa. Lainsäädännöllistä diskurssia ja tutkielman löydöksiä tarkastellen esimerkiksi kielellinen yhdenvertaisuus ei täysin toteudu koulutuksessa. Ohjausdiskurssissa ei toteudu sen tavoite taata yhdenvertaiset jatko-opintomahdollisuudet.

6.2 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Tutkielman johtopäätös on, ettei koulutuksellinen tasa-arvo täysin toteudu opettajien näkökulmien mukaan Itä-Helsingin alueen alakouluissa, sillä kieli luo epätasa-arvoisen lähtöasetelman kouluttautua. Vaikka koulu pyrkii tasoittamaan eroja, ei koulu pysty kaikkeen. Opettajat kokivat, että resurssit ovat riittämättömiä ja tukea tarvitsevia ei pystytä auttamaan riittävästi. Opettajat toivoivat lisää resursseja koulutukseen esimerkiksi pätevien aikuisten ja suuremman S2- ja valmistavan opetuksen muodossa. Lisäksi erityisluokat mainittiin riittämättöminä, sillä osa oppilaista tarvitsisi

erityisluokkapaikan, kun taas osa tukea tarvitseva pystyisi riittävillä resursseilla opiskelemaan tavallisessa luokassa. Moniammatillinen yhteistyö nähtiin keinona ratkoa oppimisen ongelmia, mutta siinä nähtiin myös omat ongelmansa. Ongelmia oli haastateltavien mukaan esimerkiksi se, jos apua ei oteta perheessä vastaan ja se, että moniammatillisen yhteistyön ammattilaisten koettiin olevan niin kiireisiä ”kädet täynnä töitä” ettei heillä riitä aika konkreettisesti auttaa opettajaa. Myös osan opettajien omista puheista välittyi riittämättömyyden tunne sen suhteen, ettei ole aikaa ratkoa ongelmia ja tukea kaikkia riittävästi.

Tutkimukseni löydösten perusteella on selvää, että aiheen tutkiminen on aiheellista koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamiseksi. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelu on kirjattuna maailmanlaajuisiin ihmisoikeussopimuksiin (LOS 1989, ihmisoikeuksien sopimus), lainsäädäntöön, opetussuunnitelmaan ja se on myös yleinen koulutuspoliittinen tavoite hyvinvointivaltiossa. Lisäksi esimerkiksi erilaiset kasvatustieteelliset teoriat antavat perusteluja koulutukselliseen tasa-arvoon (mm. inhimillisen pääoman teoria). Opettajien näkökulman kuuleminen on myös olennaista, jotta koulun todellista arkea saadaan näkyväksi. Monien yksittäisten löydösten osalta olisi syytä jatkaa tarkempaa tarkastelua, sillä ne ovat vasta muotoutumisvaiheessa. Tutkielman laajuus huomioiden ei tässä tutkielmassa ollut mahdollista syventyä löydöksiin syvällisemmin.

Olennessa jatkotutkimusaiheina näen samankaltaisen tutkimuksen tuottamisen laajemmalle alueelle tai eri alueelle kokonaan. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta voisi lähteä kyselemään opettajilta esimerkiksi joltakin toiselta samankaltaiselta alueelta tai täysin erilaiselta alueelta. Kun tutkimus tehtäisiin alueelle, jonne hyväosaisuus on keskittynyttä (esim. korkea työllisyys), voitaisiin siltä alueelta saada erilainen tulos koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Lisäksi koulutuksen toista katvealuetta eli syrjäseutuja olisi mielenkiintoista tarkastella. Syrjäseutuja olisi mielenkiintoista tutkia, sillä koulutuksen on tutkittu eriytyvän urbaanien periferioiden lisäksi syrjäseuduilla. Tutkielman voisi tehdä myös laajalti koko Suomen alueelta, jolloin saataisiin kokonaiskuva Suomen tilanteesta. Vertailemalla opettajien näkökulmia aiheesta eri alueilla, voitaisiin saada merkityksellistä tietoa, jonka avulla koulutuksellista tasa-arvoa pystyttäisiin kehittämään yhdenvertaisempaan suuntaan.

Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että kaikki tulkinta ja kuvailuni perustuu ainoastaan omiin käsityksiini. Vaikka tulkinta ja kuvailu perustuu tutkijan käsityksiin, on tutkielmassani pyritty tuomaan esille opettajien vapaata ääntä aiheesta. Täytyy kuitenkin huomioida, että haastattelurunko on ollut ohjaamassa haastatteluja ja aihepiirien läpikäyntiä. Aihetta ei ole juurikaan tutkittu opettajien näkökulmasta, joten tulokset antavat uutta näkökulmaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta Itä-Helsingin alueen alakouluissa, kun ne suhteutetaan laajempaan koulutukselliseen kontekstiin ja siihen liittyvään keskusteluun.

Määrällisesti tutkielmani aineisto ja informanttien lukumäärä on suhteellisen vähäinen. Haastattelin kolmea opettajaa tutkielmaani saaden siten, kolmen opettajan näkökulmia aiheeseen. Beresfordin ja Salon (2008) mukaan jokaisen ihmisen tulkinta ja kokemus ovat kuitenkin itsessään päteviä, vaikka kokemustiedon kritiikki kohdistetaankin usein ajatukseen, että se on yksilöllinen tulkinta ja näkökulma. Kun kokemustietoa jaetaan muiden kanssa ja peilataan muiden tulkintoja yhdessä, voi kehittyä tietoa, jossa erilaiset näkökulmat muuttuvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Tutkielmani tuo esille kolmen Itä-Helsingin alueen alakouluissa työskentelevän opettajan näkökulman koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta Itäisessä Helsingissä. Otanta ei ole kattava, mutta tuo kuitenkin esille kolmen opettajan pätevän tulkinnan Beresfordin ja Salon (2008) mukaisesti. Opettajat työskentelivät eri alakouluissa Itä-Helsingin alueella, joten näkökulmia on kolmen opettajan lisäksi myös kolmesta eri koulusta. Riittävän suurella haastattelumäärällä voidaan saavuttaa aineiston yleistettävyys ja esimerkiksi kokonaisen ammattiryhmän kokemus. Sitä tutkielmani ei tavoita. Pienen otoksen haastatteluaineistoja yleistettävyys vähenee ja sillä voidaan saavuttaa esimerkiksi koko ammattiryhmän kokemusta. (Holstein ja Gubrium 2003) Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen, ei tilastollisten yhteyksien etsiminen. Tämä mahdollistaa myös sen, että tutkimusaineiston ei välttämättä tarvitse olla suuri. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006a) Tavoitteenani on ollut ilmiön ymmärtäminen ja yhdenlaisen tulkinnan esille tuominen.

Tutkielmani toi esille pienen osan opettajien ääntä. Koen kuitenkin, että jokaisen opettajan esille tuotu näkökulma on tärkeä ja auttaa lisäämään ymmärrystä aiheesta. Vaikka opettajat toivat esille joitakin eriäviäkin näkökulmia, oli heidän näkemyksissään myös paljon yhteneväistä merkityksenantoa ilmiölle. Ymmärrykseni mukaan tutkielmani on tuonut esille yhden tulkinnan aiheesta ja eräiden opettajien näkökulmia esiin tuoden. Tutkijana näen, että tutkielmaan haastateltujen opettajien näkökulmat ovat hermeneutiikan mukaisesti kuin yksityiskohtia osana kokonaistulkintaa -ja kuvaa ilmiöstä. Eri ajassa tai paikassa tehty samankaltainen tutkimus voisi tuoda toisenlaisen tulkinnan esille. Myös tutkijan oma ymmärrys vaikuttaa tulkintaan, kuten tässäkin tutkielmassa. Yksityiskohdat muodostavat tiedon kokonaistulkinnan ja uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa käsitystä kohteesta.

Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelun arviointiin kuuluu myös haastateltujen yksityisyydensuojan ja aineiston asiallisen säilyttämisen arviointi. Haastateltavien yksityisyydensuoja säilyi tutkielmassani ja heidän anonymiuttaan suojeltiin siten, että haastateltavista ei paljastettu tunnistetietoja ja heihin viitattiin nimikkein H1, H2 ja H3. Haastattelujen todistusarvoa lisättiin suorien sitaattien muodossa. Haastatteluaineiston asianmukaisesta säilytyksestä ja käyttötarkoituksesta informoitiin etukäteen haastateltavia. Aineistot säilyvät organisaationi eli Lapin yliopiston tarjoamassa Office 365: One Drive for Business- palvelussa sekä henkilökohtaisessa levytilassa. Aineistoa säilytetään korkeintaan viiden vuoden ajan, jonka jälkeen se on tuhottava tietoturvallisesti.

Tutkielmaa työstäessäni halu lisätä ihmisten tietoutta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta motivoi minua tutkielmani teossa. Oma käsitykseni aiheesta on muuttunut ja laajentunut tutkielmaa tehdessä sekä myös tutkielman tekemisen taidot harjaantuneet prosessin edetessä. Oma lisääntynyt tietouteni aiheesta on, että lähtökohdat eivät ole kaikille oppijoille samat erilaisista syistä ja siten koulutuksellinen tasa-arvo ei myöskään täysin toteudu. Toivon, että luettuaan tutkielman lukijan tietous aiheesta laajenee myös ja tulee haastetuksi. Toivon myös että, jotta koulutuksellinen tasa-arvo voisi toteutua aiheesta tehtäisiin lisää tutkimusta, siitä puhuttaisiin avoimesti ja aihetta tuotaisiin myös mediassa esille. Lisäksi toivon, että päättäjät ymmärtäisivät koulutuksen tärkeyden ja, että

siihen laitettaisiin riittävä määrä rahaa ja resursseja. Jo varhaisella koulutuksella on merkittävä vaikutus yksilön jatkokolkuun ja jokaisella tulisi olla mahdollisuudet kouluttautua pitkälle. Koulutuksella voidaan ehkäistä monia ongelmia, kuten syrjäytymistä ja työttömyyttä, joten siinäkin mielessä koulutukseen panostamisella on merkittävä vaikutus sekä yksilöiden, yhteisöjen että koko yhteiskuntien kehityskulkuihin,

LÄHTEET

Ahonen, S. 2002. From an industrial to a post-industrial society: Changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.

Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu: Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty p.). PS-kustannus.

Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – Opetussuunnitelmataarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 74, 132–169.

Belfield, C. R. (2000). *Economic principles for education: Theory and evidence*. Edward Elgar.

Beresford, P. & Salo, M. 2008. *Kokemuksen muodonmuutos*. Mielenterveyden keskusliitto.

Benner, P. 1989. *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. Porvoo: WSOY.

Bernelius, V. 2013a. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilasohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. *Tutkimuksia* 2013:1, Helsingin kaupungin tietokeskus, Helsinki.

Bernelius, V. 2013b. Koululaiset kaupungissa: Kouluvalintoja ohjaavat naapurustojen piirteet ja valintojen vaikutus koulujen eriytymiseen Helsingissä. *Yhdyskuntasuunnittelu* 51: 1, 8–27.

Bernelius, V. 2015. Pääkaupunkiseudun koulujen naapurustot – missä erot kasvavat? Teoksessa: *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (2015):6 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129589/YP1506_Bernelius.pdf.

Bernelius, V. & Vilkama, K. 2019. Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*. DOI: 10.1177/0042098019848999.

Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4.

Blackford, Russell. 2006. Genetic enhancement and the point of social equality. Institute for Ethics and Emerging Technologies.

Broadly, Donald, Kämäräinen, Pekka, Neste, Mauri & Rostila, Ilmari 1986: Piilopetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Brunila, K., & Kallioniemi, A. 2018. Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education*, 16(5), 539–552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>.

Brunila, K. 2021. Tasa-arvon mallimaan myytistä konkreettiseen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/cc8af26a-8e63-48a0-a8ea-cacd17419b86/KIRJE_20210128093639.PDF.

Creswell, J. W. 2003. Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Research design: Qualitative and quantitative approaches. California: Sage Publications, Thousands Oaks.

Coleman, J. S. 1966. Equality of educational opportunity. Superintendent of Documents Catalog No. FS 5.238:38001. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

Conley, D. 2013. You May Ask Yourself (3rd ed.), New York: W. W. Norton & Company.

Denzin, N. & Lincoln Y. 2011. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The SAGE 120 Handbook of Qualitative Research. 4. painos. California, CA: Sage Publications, 1–19.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine: the power of human intuition in the era of the computer. Oxford: Blackwell.

Fourie, C., Schuppert, F. & Wallimann-Helmer, I. 2014. "The Nature and Distinctiveness of Social Equality: An Introduction". Social Equality: On What It Means to be Equals. Oxford University Press.

Ericsson, K.A. 2006. (eds.) The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2022. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H-G. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoiden suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino. 2004.

Gosepath, St. 2021. Equality. Teoksessa. Zalta, Edward N. (ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2021 ed.), Metaphysics Research Lab, Stanford University, retrieved 6 July 2021.

Guba, E. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa E. Guba (toim.) The Paradigm dialog. Newbury Park, CA: Sage Publications, 17–30.

Haug, P. (2017): Understanding inclusive education: ideal and reality. Scandinavian Journal Of Disability Research, 19(3), 206–217.

Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. (s. 31–35, 47). American Educator, 35(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.

Helsingin kaupunki. Suomenkielisten peruskoulujen aluejako. <https://www.hel.fi/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/peruskoulut/suomenkielisten-peruskoulujen-aluejako>. Luettu: 10.10.2023.

Hirsjärvi, S., Sajavaara, P., Liikanen, P. & Remes, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Holm, G. 2021. Jämställdhet och jämlikhet i den finlandssvenska skolan. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/c2b1dfd0-7220-4f21-b37a-a41c50d7832e/KIRJE_20210128093639.PDF

Holstein, James & Gubrium, Jaber 2003. Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns. Teoksessa James Holstein & Jaber Gubrium (edit.) Inside interviewing: New Lenses, New Concerns. 3–30. Thousand Oaks: Sage Publications.

Husén, T. 1974. The learning society. London: Methuen.

Hämeenaho, P. & Keltto, T. 2019. Kun koulun tarjoama tuki ei riitä. Koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65860/1/NMIBulletinH%25C3%25A4meenahoKelttofinaldraft.pdf>. Luettu: 17.09.2023.

Ikäheimo, H-P. & Vahti, J. 2021. Mediavälitteinen yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Sitran selvityksiä 178. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/01/mediavälitteinen-yhteiskunnallinen-vaikuttaminen.pdf>. Luettu: 8.10.2023.

Innanen, Tapani (2005). Opetussuunnitelmasta oppimiseen. Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja, 183–195.

Jackson, C. K., Wigger, C. & Xiong, H. (2021). Do school spending cuts matter? Evidence from the great recession. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13(2), 304–335.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. *Arviointi* 7/2002. Opetushallitus. <https://www.yumpu.com/fi/document/read/33405215/mahdollisuuksien-koulutuspolitiikan-tasa-arvo-opetushallitus>.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2012. Perusopetuksen aika: Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13.

Juhila, Kirsi. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu: 20.08.2023.

Juvonen, P. 2019. Oppilaan kielet ja koulun kielet: kielitietoinen didaktiikka oppimisen apuna. Newly arrived students and language awareness in teaching and learning – konferenssi, keynote luento 22.8.2019, Helsingin yliopisto.

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

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä – Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä; Suomen yliopistopaino Oy -Juvenes print.

Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.) 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.

Kantola, J., Koskinen Sandberg, P. & Ylöstalo, H. 2020. Johdanto: Tasa-arvopolitiikka muutoksessa. Teoksessa: Kantola, J., Koskinen Sandberg, P., Ylöstalo, H. & Elomäki, A. (2020). Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia: Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin. Gaudeamus.

Karjalainen, A. 1996: Piilo-opetussuunnitelman etiikka. – Pietikäinen, Pirkko (toim.) Kasvatuksen etiikka s.141–151. Helsinki: Edita.

KARVI. 2019. Että tietää missä on menossa” – Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf.

KARVI. 2021. Tasa-arvo teiksi ja todeksi. Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloseröjen syitä ja taustoja perusopetuksessa. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/08/KARVI_1921.pdf.

KARVI. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/01/KARVI_0123.pdf.

Kielilaki 6.6.2003/423. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>. Luettu: 10.6.2023.

Kiilakoski, T., & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika*, 4(1). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68152>.

Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (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, 50.

Kontio, K. & Sailer, M. (2017). The state, market and education. Teoksessa: Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E. (toim.). Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice (s. 115–136). SensePublishers.

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

Kupiainen, S. (2016). Päätöarvosanojen ennustaminen. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M-P. Vainikainen & T. Wallenius (toim.), Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle. Osaaminen ja hyvinvointi (ss. 25–29). Helsinki: Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016.

Kupiainen, S. 2016. Perusopetuksen päätöarvosanat. Teoksessa J. Hautamäki, R. Hotulainen, S. Karvonen, J.M. Kinnunen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. Minkkinen, L. Pere, R. Rimpelä, H. Thuneberg, M.P., Vainikainen & T. Wallenius. Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle -Tutkimus metropolialueen nuorista. Helsinki: Unigrafia oy, (33) <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100405/978-952-03-0347-1.pdf?sequence=1>.

Kurki, T. 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education. Väitöskirja. University of Helsinki, Faculty of educational sciences. Helsinki studies in education 40.

Kuusela, J. (2010). Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen koulutasolla. Teoksessa Rimpelä, M. & Bernelius, V. (toim.): Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOp-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kuuskeri, C. (2013). Koulun sosiaalityö ja lastensuojelutyö moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tallinna: Vastapaino. 136–156.

Lahelma, E. 2020. Sukupuolten välinen tasa-arvo: kehitys ja ongelmakohtia perusopetuksessa. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/0baf0cb3-329f-4244-b4d9-51202ba3dece/KIRJE_20210128093639.PDF

Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27–44.

Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta. 8.8.1986/609. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5>. Luettu: 28.1.2023.

Laki opetushallituksesta. 29.6.2016/564. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20160564>. Luettu: 2.10.2023.

Lampela, Kristiina 1995: Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa: Opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan sukupuolesta. Helsinki: Opetushallitus.

Lapsen oikeuksien komitea. 2011. CRC/C/FIN/CO/4. 57. istunto: Sopimusvaltioiden yleissopimuksen 44 artiklan mukaisesti antamien raporttien käsittely. Päätelmät: Suomi. <https://um.fi/documents/35732/48132/suomeksi/>.

Lapsiasiavaltuutettu. 2022. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2022:1. <https://www.etla.fi/julkaisut/muut-julkaisut/koulutuspolitiikan-reformit-ja-resurssit-2017-2021/>.

Lehtonen, Reino & Sipilä, Leea-Mari: *Taloussanasto*, s. 205. Taloustieto Oy, 1989.

Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. (2017). Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(2), 200–211.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lupton, R. (2005). Social Justice and School Improvement: Improving the Quality of Schooling in the Poorest Neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589–604.

Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2. painos. London: Sage Publications.

Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.). *Tutki, vertaile, arvioi – näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 51, 32–49.

Mollenhauer, K. & Friesen, N. (2014). *Forgotten connections: On culture and upbringing*. Routledge.

Mäntylä, N., Karjalainen, V., Refors Legge, M. & Pernaa, H. (2021). Pukki kaalimaan vartijana – kuka valvoo peruskouluja? *Kunnallisalan kehittämissäätöön tutkimuksia*, nro 111.

Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. *Pienten lasten koulu*. Jyväskylä: Visionääri Oy.
Nupponen, R. 1973. *Mallioppiminen ja sosiaalisten mallien vaikutukset*. Jyväskylän yliopisto. *Reports from the department of psychology*. 129.

OAJ. 2021. OAJ:n lausunto Oikeus oppia -ohjelman selvitykseen koskien varhaiskasvatuksen ja (esi- ja) perusopetuksen tasa-arvon tilaa. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-86106178679904f8/a6ff4a8d-095f-4b36-a406ad051af89d5e/KIRJE_20210128093639.PDF.

OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Oikeusministeriö. 2023a. Yleissivistävää koulutusta koskeva keskeinen lainsäädäntö. <https://okm.fi/yleissivistava-koulutus-lainsaadanto>. Luettu: 10.6.2023.

Oikeusministeriö. 2023b. Perustuslaki. <https://oikeusministerio.fi/perustuslaki>. Luettu: 10.6.2023.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:29. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>. Luettu: 9.10.2023.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus. 2019. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_verkko.pdf. Luettu: 1.10.2023.

Opetushallitus. OPH. 2023a. Mitä on perusopetus? <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>. Luettu: 16.1.2023.

Opetushallitus. OPH. 2023b. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto>. Luettu: 17.09.2023.

Opetushallitus. OPH. 2023c. Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oikeudet-ja-velvollisuudet-perusopetuksessa>. Luettu: 10.6. 2023.

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Annettu 30.12.2020. Voimaantulo: 01.08.2021; osin voimaan jo 1.1.2021.
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oppivelvollisuuslaki> . Luettu: 31.1.2021.

Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., Lyyra, N. Problematic social media use and health among adolescents. 2021. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18(4), 1885. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041885>.

Peltola, M.& Souto, A-M. 2021. LAUSUNTO: Teema: etniset vähemmistöt ja rasismi koulutuksessa. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/8d9285a2-ee7e-42f8-8120-309df34c784b/KIRJE_20210128093639.PDF

Perusopetusasetus. 20.11.1998/852. Annettu 21.8. 1998. Viim. muutos. Voimaantulo: 01.08.2021; osin voimaan vasta 1.8.2022.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L2P12> . Luettu: 20.4.2021.

Perustuslaki PL 731/1999. Annettu 11.6.1999. Viim. muutos. 15.10.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu: 31.1.2021.

Perusopetuslaki 28/1998. (POL). Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 19.2.2016.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628..> Luettu: 31.1.2021.

Pikkupeura, V. Lindemann, A. & Huovinen, T. 2023. Koululiikuntaa kaikille!
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/88331/1/Pikkupeura_Koululiikuntaa%20kaikeille.pdf.

Prediger, S. (2019). Language diversity in subject-matter classrooms – empirical findings and languageresponsive teaching approaches. Newly arrived students and language awareness in teaching and learning -konferenssi, keynote luento 23.8.2019, Helsingin yliopisto.

Quakrim-Soivio, N. Pulkkinen, J. Rautapuro, J. & Hilden, R. 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66436>.

Ramberg, Bjørn ja Kristin Gjesdal, 2009. Hermeneutics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2009 Edition).

Rapo, M. 2011. Kuka on maahanmuuttaja? Teoksessa: Tilastot & trendit 1/2011 https://tilastokeskus.fi/tup/tietotrendit/tt_01_11.html.

Rauhala, L. 2000. Medikalisaatio ja psyykkiset häiriöt. Tieteessä Tapahtuu 18 (3) <http://journal.fi/tt/article/view/5821>.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rawls, J. 1988. Oikeudenmukaisuusteoria. Helsinki: WSOY.

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

Riley, K. A. (2013). Walking the Leadership Tightrope: Building Community Cohesiveness and Social Capital in Schools in Highly Disadvantaged Urban Communities. *British Educational Research Journal*, 39(2), 266–286.

Rinne, R. 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.

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. Haltia, N. Lempinen, S. & Kaunisto, T. 2018. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen maailma”: johdanto. Teoksessa: Rinne, R. Haltia, N. Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.) 2018. Eriarvoistuva maailma – Tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rousseau, J., & Keynäs, V. (2016). Tutkielma ihmisten välisen eriarvoisuuden alkuperästä ja perusteista: Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (2. painos.). Osuuskunta Vastapaino

Saaranen- Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu:10.10.2023.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Haastattelu. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3.html.

Saari, J. 2015. Huono-osaiset - elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla. Helsinki: Gaudeamus.

Saikkonen, P., Hannikainen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J., Vaalavuo, M.. 2018. Sosiaalinen kestävyys: asuminen, segregatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla. Raportti 2/2018. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.julkari.fi/handle/10024/136125>.

Salmela-Aro, K., & Chmielewski, A. K. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. & Klinger, D.A. (eds.) Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices (Vol.4). s.153–168. Singapore: Springer Singapore Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Singapore: Springer.

Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>.

Sarvimäki, M. 2021. Maahanmuuttajien lapset suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/b242ef02-e009-45f0-a311-82311c920a4c/KIRJE_20210128093639.PDF

Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>.

Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia 68*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Siekkinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54306/978-951-39-7048-2_v%C3%A4it%C3%B6s16062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset ([Uud. p.]). Vastapaino

Silliman, M. (2017). Targeted funding, immigrant background, and educational outcomes: evidence from Helsinki's "Positive discrimination" policy. *VATT Working Papers 91*.

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. Kasvatustieteologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–36.

Silvennoinen, H. Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309010/Varjo_Luku_5._Koulutuspoliittinen_tasa_arvo_SIISTI.pdf?sequence=1.

Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. Third Edition.* London: Sage Publications.

Slattery, P., Krasny, K. A. & O'Malley, M. P. 2007. Hermeneutics, aesthetics, and the quest for answerability: a dialogic possibility for reconceptualizing the interpretive process in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (5), 537-558.

Soan, S. (2012). Multi-professional working: the way forward? Teoksessa J. Cornwall & L. Graham Matheson (toim.), *Leading on inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (s. 87–97). Lontoo: Routledge

Sosiaali- ja terveysministeriö. Suomi on sukupuolten tasa-arvon edelläkävijä.
<https://stm.fi/suomi-on-sukupuolten-tasa-arvon-edellakavija>. Luettu: 10.10.2023.

Sulkunen, Sari 2012: Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa: Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* s. 12–33. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja nro 12.

Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää?* Vastapaino, Tampere.

Suomen YK-liitto. 2016. *YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus ja sopimuksen valinnaiset pöytäkirjat.*

https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_2016_fi_net.pdf. Luettu: 9.6.2023.

Sünkel, H. 2006. Editorial. Knowledge Society/ Knowledge Capitalism and Education Policy Futures in education 4(3), 217-219.

Syren, S.M., Uusitalo, R., Malinen, O. & Närhi, V. (2022). Effects of class size on discipline problems and academic achievement. (julkaisematon).

Tarmo, M. 1989. Tavallinen tyttö ja tavallinen poika - Oppilaiden käsityksiä sukupuolesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Tuominen, H. 2018. Teoksessa: Mari K. Niemi ja Topi Houni (toim.). Media & populismi – työkaluja kriittiseen journalismiin. Vastapaino 2018. 338–342.
<https://journal.fi/politiikka/article/view/77339>. Luettu: 8.10.2023.

Theodore, G. 2020. Hermeneutics. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<https://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>.

THL. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2022. Koulutus ja kasvatus.
<https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kasvatus>. Luettu: 10.6.2023.

THL. 2023. Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus.
<https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>.
Luettu:24.9.2023.

Thrupp, M. 1999. Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform. Buckingham, England: Open University Press.

Tilastokeskus. 2019. Helsingin koko väestön työttömyysasteet taustamaan mukaan suura ja peruspiireittäin 2013–2019
https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/sites/default/files/T_IV_b.xlsx.

Tilastokeskus. 2020. Karttatoteutus Helsingin kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot
<https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/sites/default/files/Suomen-%20ja%20saamenkieliset%2C%20ruotsinkieliset%20sek%C3%A4%20muunkieliset%20suur-%20ja%20peruspiireitt%C3%A4in%2031.12.2020.xlsx>. Luettu: 15.09.2023

Truong, V. & Hodgetts, S. (2017). An exploration of teacher perceptions toward occupational therapy and occupational therapy practices: a scoping review. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 10(2), 121–136.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

United Nations. Ihmisoikeuksien julistus 1948. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/finnish>.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta

422/2012 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidm45053757328800>.
Luettu:15.09.2023.

Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2016. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 351–366.

Vitikka, E. & Eskelinen, M. & Kuukka, K. Oikeus oppia: Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:31) 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Väljärvi, Jouni. 2021. Lausunto oikeus oppia –ohjelman tasa-arvoa koskevaan selvitykseen. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/9f45d3bc-2af9-4015-b5a0-5bdc246894e9/KIRJE_20210128093639.PDF

Wintle, J., Krupa, T., Cramm, H. & DeLuca, C. (2017). A scoping review of the tensions in OT-teacher collaborations. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(4), 327–345.

Woodhall, M. (1995). Human capital concepts. Teoksessa: Carnoy, M. (toim.). *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed.) (s. 24–27). Pergamon.

Ylöstalo, H. 2012. Tasa-arvotyön tasa-arvot. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.

Ylöstalo, H. 2019. Mitä tasa-arvoasenteet kertovat tasa-arvosta? Teoksessa: Teräsaho, M. & Närvi, J. (toim.). *Näkökulmia sukupuolten tasa-arvoon – analyysseja tasa-arvobarometrista 2017* (s. 17–31). (Raportti 6/2019. Helsinki). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-314-4>

YK-liitto. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus.

<https://www.ykliitto.fi/julkaisut/ihmisoikeuksien-yleismaailmallinen-julistus->

LIITTEET

Liitel.

Hei opettaja,

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija. Teen tällä hetkellä Pro gradu-tutkielmaa koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta alakouluissa. Olen rajannut tutkimusalueeksi Itä-Helsingin alueen. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulutus on alkanut eriytyä Suomessa ja osaaminen heikentyä. Aihe on ollut myös mediassa suhteellisen paljon esillä. Kuitenkaan aihetta ei ole juurikaan tutkittu opettajan näkökulmasta.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa ilmiöstä sekä tuoda opettajan näkökulmia esille aiheesta. Lisäämällä tietoa aiheesta, voidaan koulutuksellista tasa-arvoa myös paremmin edistää. Siispä olisin kiinnostunut kuulemaan sinun, opettaja, näkemyksestä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Mikäli olet toiminut luokanopettajan tehtävissä vähintään puolen vuoden verran Itä-Helsingin alueella, olet sopiva henkilö tutkielmaani haastateltavaksi.

Koulutuksellinen tasa-arvo koostuu monesta eri tekijästä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sen toteutumista suhteessa oppiaineiden arviointeihin, oppilaiden moninaisuuteen ja resursseihin. Kaikki omakohtainen kokemus aiheesta on tervetullutta.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa pääosin etäyhteyksien esim. Teamsin tai Zoomin kautta ja ne kestävät max. 30 min. Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni ja tulemaan haastateltavaksi, lähetän sinulle tarkemman informaatiokirjeen tutkimuksestani, osallistumisen suostumuslomakkeen sekä haastattelurungon.

Tutkielmassani noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteen käytänteitä. Esimerkiksi haastateltavat henkilöt eivätkä koulut, jossa he työskentelevät, tule olemaan tunnistettavissa tutkielmassani.

Ystävällisin terveisin,
Nina

Yhteydenotto ja lisätietoja tutkimuksesta:

- nvaltone@ulapland.fi

Iso kiitos jo etukäteen oman näkemyksensä kertoville opettajille! Toivoisin, että voisit varata hetken ajastasi. Arvostaisin suuresti vaivannäköäsi ja vastauksesi on minulle tärkeä.



Liite2.

Suostumus haastatteluun Opettajien näkökulmia koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen alakouluissa Itä-Helsingissä- tutkimuksessa

Olen saanut tiedot tutkimuksesta ja sen tavoitteista, haastattelun käytännön toteutuksesta ja haastattelussa käsiteltävistä aiheista. Minulle on annettu mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä tutkimuksesta.

Olen saanut tiedot henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa. Haastatteluvastauksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa tai hänen organisaatioonsa ei voi tunnistaa

Tiedän, että osallistumiseni haastatteluun on vapaaehtoista. Voin halutessani olla vastaamatta joihinkin kysymyksiin, voin keskeyttää haastattelun tai peruuttaa osallistumiseni tutkimukseen. Allekirjoituksella suostun osallistumaan haastatteluun annettujen ohjeiden mukaisesti.

Paikka ja päivämäärä

Suostun tutkimushaastatteluun

Haastateltavan nimi

Suostumuksen vastaanottaja

Tutkijan nimi

Liite 3.

Haastattelurunko/ teemat ja apukysymykset

Taustaa:

Koulutuksellinen tasa-arvo on keskeinen koulutuspoliittinen tavoite ja periaate. Se on kirjattu perusopetuksen lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutuksellinen tasa-arvo tarkoittaa jokaisen yhdenvertaisia mahdollisuuksia koulutukseen ja sen saavutettavuuteen taustasta huolimatta. Koulutus on Suomessa suhteellisen yhdenvertaista ja koulutukseen pääsy kattavaa. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että viime vuosina koulutuksen on havaittu eriytyvän ja oppimistulosten heikentyvän. Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista Itä-Helsingin alueen alakouluissa opettajien näkökulmasta. Olen rajannut tähän tutkimukseen tarkasteltavaksi kolme keskeistä koulutuksellisen tasa-arvon tekijää erityisesti opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Valitsemani kolme keskeistä analyysiyksikköä ovat oppiaineiden arvioinnit, oppilaiden moninaisuus ja resurssit.

Haastattelutilanteessa sovitaan, milloin nauhoitus alkaa ja milloin se loppuu.

1. Taustatiedot (Ikä, ajallinen työkokemus)

2. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen alakoulussa
 - 2.1 Suhteessa oppiaineiden arviointeihin
 - 2.2 Suhteessa oppilaiden moninaisuuteen
 - 2.3 Suhteessa resursseihin

3. Miten koulutuksellisen tasa-arvon tämä hetki ja tulevaisuus alakouluissa näyttäytyy?

Apukysymyksiä:

- Eri oppiaineiden arvioinnit:
 - Miten oppilaiden osaaminen/ oppiminen näyttäytyy eri oppiaineissa?
 - Kenellä on osaamisessa/oppiminen haasteita?
 - Keiden osaamista/oppimista koulu lisää?
 - Mistä syistä osaamiseen/oppimiseen liittyvät ongelmat syntyvät?
 - Kuka voi ratkoa osaamiseen/ oppimiseen liittyviä ongelmia?
 - Keiden pitäisi voida ratkoa osaamiseen/oppimiseen liittyviä ongelmia?
 - Miten opetuksen uudistukset ovat vaikuttaneet opetukseen ja osaamiseen?
 - Miten opetuksen uudistukset ovat vaikuttaneet eri oppiaineisiin ja niissä osaamiseen?

- Oppilaiden moninaisuus
 - Missä tilanteissa sukupuolten erot tulevat ilmi?
 - Mitä haittaa on tyttönä tai poikana olemisesta koulukontekstissa?
 - Missä tilanteissa etnisen tausta voi lisätä eriarvoisuutta?
 - Mitä haittaa etnisellä taustalla voi olla koulukontekstissa?

- Resurssit
 - Mitä eroja resurssit tuovat koulutyöhön tai mitä jää resurssien takia saavuttamatta?

Liite 4.

Lyhenteet

LOS= YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus

OKM= Oikeusministeriö

OPH= Opetushallitus

OPS= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

PL= Perustuslaki

POL= Perusopetuslaki

TENK= Tutkimuseettinen neuvottelukunta